



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DOCENTE: UM
RETRATO DOS SABERES DOS CONCLUINTES E EGRESSOS DO CURSO DE
PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS/CAMPUS SERTÃO**

MARIA LENILDA CAETANO FRANÇA

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2017**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DOCENTE: UM RETRATO
DOS SABERES DOS CONCLUINTES E EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS/CAMPUS SERTÃO

MARIA LENILDA CAETANO FRANÇA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Sérgio Marchelli.

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2017

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

F814a França, Maria Lenilda Caetano
A avaliação da aprendizagem na formação docente : um retrato dos saberes dos concludentes e egressos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas/Campus Sertão / Maria Lenilda Caetano França ; orientador Paulo Sérgio Marchelli. – São Cristóvão, 2017.
162 f. : il.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2017.

1. Educação – Alagoas. 2. Ensino superior. 3. Professores - Formação. 4. Professores - Avaliação. 5. Avaliação educacional. 6. Universidade Federal de Alagoas. Campus Sertão I. Marchelli, Paulo Sérgio, orient. II. Título.

CDU 377.8(813.5)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO



MARIA LENILDA CAETANO FRANÇA

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DOCENTE: UM
RETRATO DOS SABERES DOS CONCLUINTE E EGRESSOS DO
CURSO DE PEDAGOGIA DA UFAL/CAMPUS SERTÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
Federal de Sergipe e aprovada pela Banca
Examinadora.

Aprovada em: 11.12. 2017

Prof. Dr. Paulo Sérgio Marchelli (Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof.ª Dr.ª Veleida Anahi da Silva
Programa de Pós- Graduação em Educação/UFS

Prof.ª Dr.ª Marilene Batista da Cruz Nascimento
Universidade Federal de Sergipe/UFS

Prof. Dr. Elton Casado Fireman
Universidade Federal de Alagoas /UFAL

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2017

Dedico este trabalho a minha mãe Luzia Caetano de França (*in memoriam*), cuja presença é constante em minha memória.

Dedico também ao meu Sol, que ilumina a minha vida.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço a Deus, sempre fiel em todos os momentos, mesmo sem merecer, agradeço tudo que sou e ainda serei.

Agradeço carinhosamente ao Campus do Sertão da Universidade Federal de Alagoas, muito especialmente aos diretores, ao coordenador e aos concluintes do 8º período 2016-2, que permitiram a realização da pesquisa, fazendo-me acreditar que a Universidade é o grande alicerce na construção de um Sertão mais equânime.

Agradeço às professoras egressas do curso de Pedagogia da UFAL/Campus Sertão pela confiança em rememorar as experiências da formação e comungar suas práticas nas escolas do nosso querido sertão nordestino.

Entre o projeto de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS) e a construção desta dissertação, profundas mudanças ocorreram. Chegar a essa versão final constitui um longo processo de aprendizagem, no qual a orientação do professor Dr. Paulo Sérgio Marchelli teve substancial influência. A ele, quero agradecer pelo direcionamento dado à pesquisa, pela amizade construída, pela generosidade em compartilhar seus saberes e seus livros. Minha eterna gratidão!

Por conseguinte, agradeço a Universidade Federal de Sergipe. Aos professores doutores que compõem a equipe docente do Programa de Pós-graduação em Educação, em especial aos Professores Dr. Edmilson Menezes, Josefa Eliana, Joaquim Tavares, Anamaria Bueno, Rosana Givigi, José Mario Aleluia, Henrique Nou Schneider, Tacyana Karla, Maria Inez Oliveira, por me proporcionarem momentos exclusivos de estudo, os quais contribuíram com meu enriquecimento acadêmico.

Agradeço especialmente à Prof^ª. Dr^a. Veleida Anahi, por me acolher no Grupo de Estudos Educação e Contemporaneidade (EDUCON) e participar da banca de qualificação e defesa, fazendo uma leitura inteligente do meu trabalho.

Agradeço à Prof^ª. Dr^a Marilene Nascimento pela contribuição, sua orientação foi essencial à feitura desta dissertação.

Agradeço ao Prof. Dr. Elton Fireman pela disponibilidade em participar desse momento ímpar em minha vida acadêmica.

Agradeço ainda, aos colegas sergipanos, baianos e alagoanos, em especial a Alessandra Adelina, Gisellane Medeiros e Isabel Cristina, por comungarem momentos de conhecimentos e de alegrias durante o curso.

Agradeço à presença da minha mãe, Luzia Caetano de França (*in memoriam*) no meu coração e nos anos que passou em minha vida. Agradeço pelo ensino dos valores e incentivo moral na minha formação intelectual e humana. Sempre sentirei sua presença!

Meus filhos Lávlla e Antônio merecem os meus agradecimentos, pois são a razão da minha existência.

A minha amiga Prof. Esp. Ana Paula dos Santos que revisou minha monografia de graduação em 2005, minha monografia de especialização em 2007, minha dissertação de mestrado em 2014, meu projeto de doutoramento em 2017 e mais essa dissertação. Agradeço pela amizade e confiança depositadas todos esses anos.

Agradeço aos alunos que são a grande razão da busca por melhorar a minha forma de atuação docente.

Por fim, agradeço às minhas irmãs Josefa e Zenilda pela ajuda na educação dos meus filhos e, que com todos acima, ajudaram-me a ser quem sou. Foi uma lista grande, felizmente, de pessoas que participaram desta etapa da minha vida.

Deus abençoe a todos vocês! Muito obrigada!

Nem tudo já foi dito em avaliação. Este não é um mundo fechado, ao qual nossa contribuição será somente a de bons alunos, que serão julgados em função de quão bem sabem repetir as lições de seus mestres. Muito pelo contrário, precisamos de coragem, de ousar comprometermo-nos com nossa própria realidade”.

Sérgio U. Nilo

*Hoje me sinto mais forte
Mais feliz, quem sabe
Só levo a certeza
De que muito pouco sei
Ou nada sei
[...] Cada um de nós compõe a sua história
Cada ser em si
Carrega o dom de ser capaz...*

Almir Sater e Renato Teixeira

RESUMO

A pesquisa descreve as aprendizagens sobre avaliação ofertadas no processo de formação, construídas pelos graduandos e utilizadas nas práticas desenvolvidas pelos egressos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas – Campus do Sertão, para responder à seguinte questão: entre os referenciais teóricos e práticos sobre avaliação da aprendizagem trabalhados no curso de Pedagogia da UFAL/Campus Sertão, quais foram construídos pelos concluintes e como são trabalhados pelos egressos? Nesse sentido, foram questionados quinze concluintes do 8º período do semestre 2016.2, cinco egressos que atuam na Educação Básica e o Coordenador do curso de Pedagogia. A metodologia adotada é o estudo descritivo com a abordagem qualitativa, cujos instrumentos investigativos consistiram na aplicação de questionários aos graduandos e entrevistas com os egressos e o coordenador. A interpretação dos dados está alicerçada na análise de conteúdo proposta por Bardin. O referencial teórico discute as principais ideias dos estudiosos que definem a linha de pensamento sobre a temática da Formação Docente e Avaliação da Aprendizagem, destacando-se Hoffmann, Furlan, Balzan, Sobrinho, Libâneo, Berger, Charlot, entre outros. Como aporte documental, analisou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia/Resolução CNE/CP nº1/2006 e o PPC do curso de Pedagogia da UFAL/Campus Sertão. Os resultados desta investigação permitiram traçar um quadro das práticas avaliativas vigentes no curso de Pedagogia e conhecer as condições ofertadas para a formação docente a partir da ótica dos participantes. Os dados coletados evidenciaram que os concluintes e egressos foram avaliados principalmente por provas, seminários e microaulas, revelando a presença de uma concepção avaliativa alinhada à verificação da aprendizagem, em que a perspectiva crítica pouco aparece nas vozes dos sujeitos. A pesquisa possibilitou explicitar um importante conhecimento construído sobre avaliação da aprendizagem no curso de Pedagogia, revelando também que há uma crítica aos direcionamentos do curso, o que surge como positivo, visto que se observou nos relatos dos entrevistados, que estes experimentam um lento e dificultoso processo de mudança das práticas avaliativas em razão das vivências na universidade. Verificou-se, segundo os concluintes e egressos, a contradição entre o referencial teórico trabalhado na disciplina e o modo de avaliação de alguns professores. Desvelou-se que os egressos formam-se com amplo aporte de conhecimento, tendendo a não reproduzirem na vida prática o método criticado de avaliação na universidade. Por fim, a pesquisa proporcionou importantes elementos para reflexão e possíveis transformações das práticas de avaliação e de formação de pedagogos de modo geral.

Palavras-chave: Formação de Professores. Curso de Pedagogia. Avaliação da Aprendizagem. Concluintes e Egressos. Saberes Teóricos e Práticos.

ABSTRACT

The research describes the theoretical and practical learnings about evaluation offered in the process of formation, assimilated by the students and used in the practices developed by graduates of the course of pedagogy at the Federal University of Alagoas, with specificity for the Campus of the backwoods, to answer the following question: between the theoretical and practical references on learning evaluation offered in the course of pedagogy of UFAL/Campus Sertão, which were assimilated by students in conclusion of course and how are worked by graduates? In this sense, were questioned fourteen graduatings in the 8th period of 2016.2, five graduates who work in basic education and the Coordinator of the course of pedagogy. The methodology is the descriptive study with a qualitative approach, whose investigative instruments consisted in the application of questionnaires to undergraduates and interviews with graduates and Coordinator. The interpretation of the data is based on content analysis proposed by Bardin. The theoretical reference discusses the main ideas of the authors who define the line of thought on the subject of teacher training and Learning evaluation, including Hoffmann, Furlan, Balzan and Sobrinho, Libâneo, Berger, Charlot among others. As a contribution, we analyzed the law of Guidelines and Bases for National Education nº 9394/96, the National Curriculum Guidelines for the course of pedagogy and the PPC of the course of Pedagogy of UFAL/Campus Sertão. The results of this investigation have made it possible to draw a picture of the current evaluation practices in the course of pedagogy and meet the conditions offered for teacher education from the perspective of the participants. The collected data evidenced that the students in conclusion of course and the graduates in professorial exercise were evaluated mainly by tests, seminars and micro classes, revealing the presence of an evaluative conception aligned to the old traditional verification of the learning, in which the critical perspective is not considered in the voices of the subjects. The research made it possible to explain an important knowledge built on evaluation of learning in the course of Pedagogy, also revealing that there is a criticism to the directions of the course, which appears as positive fact, since it was observed in the interviewees reports that they experience a slow and difficult process of changing evaluative practices, due to experiences in the university. It was verified, according to the graduating students, the contradiction between the theoretical reference worked in the discipline and the way of evaluation of some teachers. It was revealed that the graduates are formed with good knowledge, tending not to reproduce in the practical life the criticized method of evaluation in the university. Finally, the research provided important elements for reflection and possible transformations in teaching and evaluation practice for the good formation of pedagogues in general.

Keywords: Teacher Training. Course of Pedagogy. Learning Assessment. Undergraduate and Graduate Students. Theoretical and Practical Knowledge.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição da faixa etária dos concluintes do curso de Pedagogia da UFAL/Sertão.....	94
Gráfico 2 – Distribuição dos concluintes do curso de Pedagogia da UFAL/Sertão nas cidades onde residem.....	96

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS).....	26
Quadro 2 – Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes (PPED/UNIT).....	27
Quadro 3 – Distribuição do Quantitativo dos Sujeitos Participantes da Pesquisa.....	32
Quadro 4 – Organização Curricular do Curso de Pedagogia da UFAL (2014).....	82
Quadro 5 – Características dos Docentes Egressos do Curso de Pedagogia UFAL/Sertão	117

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Imagem via satélite do município Delmiro Gouveia (AL).....	34
Figura 2 – Imagem da Universidade Federal de Alagoas - Campus Sertão.....	36

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Instrumentos avaliativos recebidos pelos Graduandos do curso de Pedagogia da UFAL/Sertão.....	97
Tabela 2 – Características explicitadas pelos graduandos para justificar uma boa avaliação .	99
Tabela 3 – A melhor forma de avaliação já vivenciada como estudante no curso de Pedagogia.....	101
Tabela 4 - A pior forma de avaliação já vivenciada como estudante no curso de Pedagogia.....	102
Tabela 5 – Satisfação com os procedimentos de avaliação adotados pelos seus professores	104
Tabela 6 – Ações dos professores quando uma parcela significativa da turma apresenta um desempenho ruim.....	106
Tabela 7 – Fornecimento de devolutiva das avaliações pelos professores.....	108
Tabela 8 – Relevância das aprendizagens sobre avaliação para a atuação professoral	111
Tabela 9 – Expectativas para aplicar as teorias sobre avaliação aprendidas durante o curso de Pedagogia na sua atividade docente	113
Tabela 10 – Coerências e incoerências entre as teorias e as práticas de avaliação utilizadas pelos professores do curso.....	115

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AB	Avaliação Bimestral
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DUDH	Declaração Universal dos Direitos do Homem
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EDUCON	Educação de Contemporaneidade
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
IES	Instituição de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PF	Prova Final
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico Curricular
PSS	Processo Seletivo Simplificado
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFAL	Universidade Federal de Alagoas

UFS	Universidade Federal de Sergipe
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIT	Universidade Tiradentes

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 A ORIGEM DO PROBLEMA E TRAJETÓRIA PROFISSIONAL	17
1.2 OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA	20
1.3 LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DOCENTE.....	24
1.4 ESTRUTURA DO TEXTO.....	28
 2 OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	30
2.1 TIPO DE PESQUISA.....	31
2.2 SUJEITOS E FONTES.....	31
2.2.1 O Município	32
2.2.2 A Universidade Federal de Alagoas/Campus do Sertão	34
2.3 INSTRUMENTOS	36
2.4 PROCEDIMENTOS.....	38
2.5 ANÁLISE DOS DADOS	40
 3 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO HISTÓRICO DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA	43
3.1 A AVALIAÇÃO NAS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL	54
3.2 A AVALIAÇÃO NA TERCEIRA VERSÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	61
 4 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO.....	64
4.1 AS TEORIAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	67
4.2 AS TEORIAS DE FORMAÇÃO DO PEDAGOGO	72
4.3 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CURSO DE PEDAGOGIA	76

5 OS SABERES E AS PRÁTICAS AVALIATIVAS QUE PERMEIAM O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS/CAMPUS SERTÃO.....	81
5.1 O CURSO	82
5.1.1 O Coordenador	87
5.2 O GRADUANDO	94
5.3 O EGRESSO	117
5.3.1 Predominância de conceitos de avaliação qualitativos.....	118
5.3.2 Uso de diversos instrumentos e procedimentos avaliativos	121
5.3.3 Presença de exigências e/ou regras na prática da avaliação.....	124
5.3.4 Atitudes diante dos resultados da avaliação da aprendizagem	126
5.3.5 Situações de superação das dificuldades	129
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 132
 REFERÊNCIAS	 137
 APÊNDICE	 147

1 INTRODUÇÃO

O objeto fulcral deste trabalho é a avaliação da aprendizagem. Dessa inicial assertiva decorre a avaliação como importante ato de concretização de humanização, ao ensejo da aprendizagem ser o maior múnus e principal escopo da própria educação, uma das vertentes dos direitos humanos de maior proeminência, conforme dita a Declaração Universal dos Direitos dos Homens (DUDH) e alardeia a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) agressivamente, exortando os países signatários da referida declaração a despender esforços para que nenhum ser humano viva sem o direito de escolarização suficiente para ter e manter sua dignidade humana.

Dentro da educação, a avaliação ganha relevo e seu significado se expande a bem mais do que mero ato decisório de direcionamento de nível e aproveitamento estudantil. Com efeito, as prerrogativas avaliativas se propõem a não mais serem o isolado e derradeiro momento no processo de ensino e aprendizagem, mas figuram-se de curial importância ao ponto de obrigarem-se a estar concomitantes com o ato de subsidiar a construção do conhecimento pelo estudante, com o ato de humanizar, pois somente o ser humano educa. Este trabalho parte desse prisma principal. É uma aliança entre a observação avaliativa educacional e o mister humano envolto na atividade do conhecimento. É uma distensão para a inquietude e desolação ao descortinar que há ainda muito a modificar na prática de avaliação da aprendizagem no Brasil.

1.1 A ORIGEM DO PROBLEMA E TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

Em 1999, concluído o curso Magistério do 2º grau, a pesquisadora ingressou na carreira docente, inicialmente como contratada na função de auxiliar de professor de educação infantil, momento em que o tema “formação docente” passou a lhe instigar, constituindo objeto das suas reflexões. Em 2001, iniciou curso de Pedagogia na Universidade Estadual da Bahia (UNEB), Campus VIII, na cidade de Paulo Afonso. Nessa instituição optou pela habilitação em “Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental”. Na UNEB, foram dados seus primeiros passos como “aspirante à pesquisa”, participando de eventos, apresentando trabalhos e extraindo daquele universo o que ele podia ofertar. Em meados do curso, começou a se preocupar com a monografia, já sabendo que iria estudar formação docente e convidou a professora Eunice Maria da Silva para orientar a pesquisa. Esta

prontamente aceitou, tendo início uma longa jornada de colaboração e estudos que resultou no trabalho intitulado “Saberes e Práticas Docentes: o caso da Escola Municipal Governador Afrânio Salgado Lages, no município de Delmiro Gouveia/AL”, o qual analisou as concepções, as práticas e a postura dos professores a partir das diferentes tendências pedagógicas e das condições de trabalho oferecidas. Os resultados permitiram verificar, à época, a ausência de pesquisas nessa área que privilegiassem o cotidiano escolar. O bom desempenho da pesquisadora na graduação e o resultado na monografia renderam-lhe uma bolsa de estudos no curso de especialização *Lato Sensu* em Psicopedagogia, ofertado pela mesma instituição e concluído em 2007, orientada pelo professor cubano Dr. Félix Marcial Díaz Rodriguez, com o trabalho intitulado “O Professor na Rede Pública: do apogeu ao descaso”, preocupando-se com a formação docente.

Concomitantemente ao período da pesquisa supramencionada, a pesquisadora submeteu-se a concursos públicos e passou a fazer parte do quadro de professores efetivos da rede pública do Estado de Alagoas e também do quadro de professores efetivos do município de Delmiro Gouveia, onde exerceu função de direção de escola, coordenação pedagógica, além de sua atual atividade, professora da Educação Básica. Nesse exercício, a pesquisadora amplia os conhecimentos em relação à formação docente e participar de diversos cursos de aprimoramento.

Em 2011, no Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa da Faculdade Nossa Senhora de Lourdes, instituição de ensino do Estado da Paraíba, concluiu a especialização em “Educação, Desenvolvimento e Políticas Educativas” apresentando o projeto de pesquisa intitulado “Obstáculos para a Educação Cidadã no Município de Delmiro Gouveia/Alagoas, que traçou um panorama das dificuldades enfrentadas pela escola para a concretização dos ditames constitucionais relacionados à educação e à cidadania, sendo orientada pelo professor indiano Dr. Óscar Conceição Sousa, quando teve acesso ao Mestrado em Ciências da Educação na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, em Lisboa/Portugal, concluindo em 2014, e com o mesmo orientador foi desenvolvida a pesquisa nomeada “O Projeto Político Pedagógico como Interveniente para a Formação Cidadã: um estudo centrado no sertão de Alagoas-Brasil”, que apresentou os contornos conceituais e históricos de cidadania e das lutas em favor dos direitos humanos, abordando a nova era tecnológica e o atual perfil da cidadania dentro desta nova realidade, tratando do Projeto Político Pedagógico das escolas, da sua natureza, finalidade, processo de construção dentro de um pacto comunitário escolar e da sua importância na estratégia educacional, como elemento escolar imprescindível na construção da cidadania.

Ainda em 2011, a pesquisadora teve a oportunidade de atuar como professora substituta do Colegiado de Pedagogia e do Colegiado de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Alagoas, no Campus II, no município de Santana do Ipanema, ministrando disciplinas como Didática Geral, Metodologia da Educação Infantil, Estágios e Avaliação Institucional. Nessa instituição, durante quatro anos, contribuiu com a formação de professores desenvolvendo ações educacionais de pesquisa e extensão universitária. Concomitantemente, atuou como professora substituta do Colegiado de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, Campus do Sertão, ministrando a disciplina Planejamento, Currículo e Avaliação nas quatro licenciaturas ofertadas pela instituição de ensino superior (Geografia, História, Letras e Pedagogia) refletindo acerca da formação do professor para realizar a avaliação da aprendizagem, pois durante as aulas e o contato com graduandos delineava-se a avaliação como preocupação dentro do que era ofertado na graduação e das futuras vivências no campo de atuação professoral.

Essas experiências tiveram peso na opção por este objeto investigativo, pois à medida que conheceu mais de perto a realidade dos cursos de licenciatura, a pesquisadora enxergou uma realidade complexa e passível de problematização para o campo da pesquisa científica, especialmente investigar a formação do pedagogo e a avaliação da aprendizagem, daí a elaboração do projeto de pesquisa para submissão ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS), nascendo com um volume de importância à medida que pesquisa a universidade e o âmbito de sua inserção, através dos sujeitos que formam.

Na UFS, as oportunidades se ampliaram, de forma que a pesquisadora teve o privilégio de ter professores preocupados com uma formação de qualidade, que construíram alicerces no seu trabalho docente. A participação no Grupo de Estudos Educação e Contemporaneidade (EDUCOM) permitiu avançar ainda mais nos caminhos da pesquisa.

O envolvimento em todas as atividades, aqui, sublinhadas contribuiu para o amadurecimento acadêmico e para a tomada de decisões em relação aos caminhos teórico-metodológicos percorridos, cujos resultados encontram-se nesta dissertação. A experiência professoral em todos os níveis de ensino, respaldada pela reflexão teórica são traduzidas em termos de um trabalho de pesquisa que confirma a necessidade de construir uma educação cada vez melhor.

1.2 OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

O acesso ao Ensino Superior no Brasil tem vivido um momento de expansão. O censo da Educação Superior de 2013, divulgado pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) registrou a matrícula de mais de 7 milhões de estudantes em cursos superiores. O censo apontou que, com o incremento de abertura de vagas fomentadas por incentivo do Governo Federal, as matrículas nos cursos de licenciatura tiveram um aumento de 50% nos últimos dez anos e que, anualmente, mais de 200 mil estudantes concluem esses cursos, sendo que Pedagogia corresponde a cerca de 44,5% do total de matrículas. O censo de 2013 (BRASIL, 2013) também evidenciou um fenômeno notado nos últimos quatro anos ao qual se condicionou nominar de “apagão de professores nas escolas”. A razão de tal denominação decorre do fato de que, durante os quatro anos anteriores à pesquisa, foi cada vez menor a quantidade de estudantes que procuraram cursos de licenciatura, consequentemente, o Brasil está formando menos docentes.

Sugere-se que o maior número de vagas ofertadas se debate com o desinteresse pela área professoral. Por outro lado, segundo os dados anuais e estatísticas vindas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o universo dos estudantes que chega até o curso superior apresenta indicativos de dificuldades vindas do Ensino Médio. Os indicadores evidenciam a fragilidade do desempenho dos estudantes brasileiros, aparecendo no resultado da prova de Redação do Enem de 2014, revelando que apenas 250 tiraram a nota máxima, enquanto mais de 529.000 zeraram a prova de Redação (MATSUKAWA, 2015). Esses indicadores revelam a necessidade do processo educacional brasileiro ser repensado, assim como os cursos de formação docente, visto a responsabilidade de professores e graduandos em construir saberes teóricos e práticos, ligados aos conhecimentos pedagógicos.

A fragilidade do ensino, embora se apresente de forma mais gritante na Educação Básica, atinge diretamente o Ensino Superior, afetando ainda mais as licenciaturas em que “[...] professores desestimulados em atuar junto a uma clientela que lhes parece cada vez pior em termos de aptidão para aprendizagem – ‘não sabem pensar’, ‘não tem informações básicas’[...]” (BALZAN, 2011, p. 118). Nesse debate a “[...] educação é um processo de humanização; que ocorre na sociedade humana com a finalidade explícita de tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório e responsáveis por levá-lo adiante” (PIMENTA, 1996, p. 79).

A formação inicial dos professores é um espaço crucial para pensar e discutir o processo educacional, bem como para apreensão das bases teóricas, políticas e metodológicas para atuação, destacando que a *práxis* docente não é linear ou biunívoca. Nesse passo, Pedroso, et. al, (2012, p.81) afirma que “[...] o ingresso na docência, com a passagem da condição de estudante a professor, significa um processo de aprendizado”. Na condição de preparar para a ação, os cursos de formação docente possibilitam a discussão sobre os saberes teóricos e práticos dos sujeitos envolvidos nesse universo (PIMENTA, 2012; LIBÂNEO, 2010).

O presente estudo surgiu da inquietação em perquirir questões relacionadas à avaliação da aprendizagem. Questionou-se: Entre os referenciais teóricos e práticos sobre avaliação da aprendizagem ofertados no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, com especificidade para o Campus Sertão, quais foram construídos pelos concluintes, de que forma foram avaliados nas disciplinas e como são trabalhados pelos egressos na vida profissional posterior? Dessa questão inicial surge o itinerário da pesquisa, o qual pergunta: Quais as contribuições que o curso de licenciatura em Pedagogia propicia aos graduandos para realizarem a avaliação da aprendizagem na Educação Básica? Quais concepções e práticas de avaliação têm sido dominantes na formação dos licenciados em Pedagogia? Quais as dificuldades quanto aos processos avaliativos do ponto de vista dos graduandos, egressos e do coordenador do curso de Pedagogia? Quais as alternativas que esses docentes formados nessa instituição buscam para melhorar sua prática professoral avaliativa?

Balzan (2011) evidencia que a educação deve responder às necessidades criadas por estar às voltas com o problema de formar pessoas para um mundo que não se sabe como será. O autor declara que qualidade e avaliação são indissociáveis, havendo a necessidade de se avaliar para desenvolver a qualidade e inovar a própria avaliação. Dessa forma, nesse estudo, são pesquisados os referenciais teóricos e práticos sobre avaliação da aprendizagem ofertados no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, com especificidade no Campus Sertão, fazendo os questionamentos supramencionados para descrever as aprendizagens, no que concerne à avaliação, dos concluintes e egressos, como foram avaliados no curso e como trabalham na vida profissional, diante das experiências vivenciadas no curso, visto que, a avaliação é capaz de tornar explícito o projeto de educação e de sociedade que se defende (LIBÂNEO, 2002) e, conseqüentemente, ela compõe o perfil do professor que se forma.

Supôs-se, na esfera hipotética, que a universidade pública enfrenta desafios no que cinge à formação do professor da Educação Básica. Dessa forma, os cursos de licenciatura

buscam ressignificar suas práticas a partir de diversas experiências, cuja tentativa é ultrapassar os paradigmas de avaliação tradicionais, ainda presentes nos cursos. Supôs-se, ainda, que há um distanciamento entre os saberes pretendidos durante o processo de formação e os construídos pelos sujeitos durante o curso e os trabalhados pelos egressos em sua atividade docente em sala de aula, levando-os a necessitarem de cursos ou formação continuada para sanarem suas dificuldades em relação à avaliação da aprendizagem.

A pedagogia foi escolhida por ser o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, ou seja, da ação educativa, da prática educacional completa que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana (LIBÂNEO, 2010, p. 30). A opção por pesquisar o Campus do Sertão da UFAL se deu pela sua inserção na região, cujas possibilidades de ingresso no Ensino Superior eram remotas, devido à ausência de instituições, bem como pela proximidade e acesso da pesquisadora aos concluintes e egressos, o que propiciou o contato com o objeto de pesquisa, a partir desses sujeitos. Desse modo, o objetivo geral desta pesquisa foi investigar no curso de Pedagogia da UFAL, Campus Sertão, as aprendizagens teóricas e práticas sobre avaliação ofertadas no processo de formação, a avaliação construída pelos graduandos e a utilizada nas práticas dos egressos na vida profissional. Como objetivos específicos, elencou-se os seguintes:

- verificar se os referenciais contemplados pelas disciplinas que trabalham avaliação da aprendizagem no curso de Pedagogia da UFAL/Campus Sertão, coincidem com as práticas avaliativas aplicadas aos graduandos;
- conhecer os processos avaliativos vivenciados pelo coordenador, concluintes e egressos, com vistas a análise das práticas educativas presentes no trabalho do pedagogo formado na UFAL/Campus do Sertão;
- descrever as alternativas formativas e metodológicas para aprimoramento dos processos de avaliação da aprendizagem que vem sendo praticadas pelos sujeitos pesquisados diante dos problemas que foram levantados;
- compor um perfil dos saberes e das práticas relacionados à avaliação da aprendizagem do docente formado na UFAL/Campus do Sertão.

Apesar de não ser o foco da pesquisa, as ações envolvidas promoveram a aproximação entre a Universidade Federal de Alagoas e as instituições onde atuam os docentes egressos do curso de Pedagogia, contribuindo para que o processo de avaliação da aprendizagem seja refletido pelos sujeitos pesquisados.

O arcabouço teórico desta pesquisa decorreu de estudos de renomados pesquisadores da área da educação e da avaliação da aprendizagem. A aliança entre os dois temas alicerça e permite uma vasta produção de conhecimento, tornando-se imprescindível para refletir a educação a partir da formação e profissionalização dos sujeitos. Nessa perspectiva, a pesquisa coloca a literatura acompanhada das bases legais, permitindo uma discussão teórica na garantia de um diálogo com os dados obtidos na pesquisa, ao passo que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), assinalam o exercício da docência como base do curso. O § 1 do Art. 2º define a docência como “[...] ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional [...] as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia [...] na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem [...]”, sendo a avaliação da aprendizagem ação fundamental desse processo (BRASIL, 2006, não paginado).

Muitos pensadores têm se dedicado a reflexões sobre a formação de professores e a educação de modo geral. Destacamos a riqueza dos sete saberes necessários à educação do futuro (MORIN, 2003) contemplados nos quatro pilares da educação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), quais sejam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Estes contribuem para o desenvolvimento amplo do processo de educação, assim como temos a contribuição de diversos estudiosos da avaliação educacional, os quais reafirmam esse posicionamento, considerando que concepções sobre as práticas resultem em posturas críticas e reflexivas, necessárias para uma atuação mais efetiva (BALZAN; SOBRINHO, 2011; FURLAN, 2007; PEDROSO et. al, 2012; PIMENTA, 2004; LIBÂNEO, 2002.). Balzan (2011) sublinha a necessidade de a educação responder às novas necessidades como fato real, donde a formação de professor é incumbida a preparar esse profissional para essa nova realidade. A tradução dessas concepções relacionadas à avaliação da aprendizagem deve ocorrer no espaço escolar, com especial relevância no Ensino Básico. Os professores são imprescindíveis nesse contexto, no entanto, a qualidade da formação é de suma importância para que essas mudanças sejam efetivadas.

1.3 LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DOCENTE

Neste início de século, os avanços tecnológicos, as modificações nas relações interpessoais, a globalização e as transformações nas relações de trabalho solicitam novas políticas para a educação. Essa realidade proporciona uma revisão dos paradigmas que vigoravam como forma correta de conhecimento, estabelecendo uma revisão epistemológica. Esse contexto de inovações é refletido também na esfera da avaliação, o que tem impulsionado estudiosos a se debruçarem sobre o tema, enfrentando as diversas vertentes de necessidades e problemas ligados a como aquilatar se o sujeito logrou êxito de aprendizagem de forma qualificada e efetiva.

Muito foi produzido sobre formação docente, no Brasil e no mundo, nos últimos anos. Considerando a contribuição internacional, principalmente por ser referenciada em textos de autores brasileiros, como Nóvoa (1995), Alarcão (1996), Perrenoud (2002), Tardif (2000; 2002), mas sobretudo, destacando a produção acadêmica brasileira sobre formação docente, verificam-se aquelas que concentram suas análises em um amplo quadro referencial, abrangendo elementos que contemplam desde a formação inicial e continuada até os saberes e práticas docentes, enquadradas nas políticas educacionais, histórias e memórias da educação, sociologia, psicologia, currículo, didática e práticas pedagógicas cotidianas.

É farta a produção acadêmica relacionada ao campo da Avaliação da Aprendizagem. Pode-se verificar mais de 683 mil registros no Banco de Teses & Dissertações da Capes (CAPES, 2016) ao digitar as palavras-chave “Avaliação da Aprendizagem Escolar” ou “Avaliação da Aprendizagem na Formação Docente”. Libâneo (1984), analisando a prática pedagógica dos professores em escolas públicas paulistas já na década de 1980, constatava a avaliação da aprendizagem como um aspecto em que os professores apresentavam maior resistência à mudança. Embora a pesquisa de Libâneo tenha transcorrido há trinta e três anos, autores como Neves (2008), Berger (2005) e Pimenta (2011) reafirmam em suas pesquisas as dificuldades para superação das práticas avaliativas quantitativas e excludentes. Nesse diapasão, Berger (2005) sublinha:

A frequência com que é feita a avaliação não tem como objetivo constatar a aprendizagem e o progresso do aluno a fim de beneficiar ambos os atores envolvidos no processo, mas cumprir exigências burocráticas dos níveis centrais. Mesmo criticando essas exigências, os professores as aceitam e a elas se submetem; eles fazem oposições apenas em termos de idealização (BERGER, 2005, p.100).

O Banco de Teses & Dissertações da Capes (CAPES, 2017) fez-se essencial para trazer à tona o número de produções e os fenômenos que os acadêmicos brasileiros vêm pesquisando na área educacional. No que concerne às produções realizadas no ano de 2016, o número de dissertações registradas na área da educação foi de 2.811 pesquisas, sendo que o Nordeste contribuiu com 440 trabalhos, o que corresponde a 15,65% do total, ocupando a terceira colocação no *ranking*, atrás da região Sudeste e Sul, com 1.152 (40,98%) e 773 (27,50%) respectivamente. Das dissertações produzidas no Nordeste, o Estado de Sergipe aparece com 58 dissertações, o que equivale a um percentual de 13,18% ocupando a quarta posição entre os estados da região (CAPES, 2017).

As produções sergipanas advêm de duas Instituições de Ensino Superior (IES), a Universidade Tiradentes (privada) e a UFS. A primeira com a produção de 19 dissertações em 2016, o que equivale a 32,76% do total e a segunda com 39 pesquisas, contabilizando 67,24%, clarificando a importância dessas instituições para formação de professores e pesquisadores. Dentre os professores da área educacional que colaboram com essas produções, destacam-se na Universidade Tiradentes os professores Dr. Cristiano de Jesus Ferronato, Cristiane de Magalhães Porto, Andrea Karla Ferreira Nunes e Simone Silveira Amorim que juntos totalizam a orientação de 63,16% das dissertações defendidas no ano de 2016. Na Universidade Federal de Sergipe os destaques são as professoras Dr^a. Anne Alilma Silva Souza Ferrete, Maria Inêz Oliveira Araújo, Verônica dos Reis Mariano Souza e Solange Lacks, que juntas orientaram 30,76% das dissertações defendidas em 2016, junto ao PPGED/UFS (CAPES, 2017). Dados que evidenciam o crescimento e a importância dos programas de pós-graduação para a educação em Sergipe.

O PPGED/UFS oferta cursos de Mestrado e Doutorado em Educação. O Mestrado em Educação dispõe de seis áreas de concentração: A escola e a construção do conhecimento – Educação, comunicação e diversidade – Formação docente, planejamento e avaliação educacional – História, política e sociedade – História, sociedade e pensamento educacional – Novas tecnologias, educação e trabalho. Tal curso foi implantado no ano de 1994, tendo titulado até o mês de dezembro de 2016 um quantitativo de 309 Mestres em Educação norteados pelos seguintes objetivos presentes na Resolução nº 09/2017:

Art. 2º Os objetivos do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe são: I. preparar profissionais da Educação para atividades próprias da investigação científica; II. desenvolver competências em pesquisa educacional; III. estabelecer o intercâmbio de cooperação acadêmica com diversas instituições nacionais e estrangeiras, no sentido de aprofundar o trabalho de pesquisa, a produção e a socialização do

conhecimento, e, IV. consolidar o papel da UFS como centro qualificado de produção do conhecimento da região Nordeste do Brasil (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, 2017, NÃO PAGINADO).

A linha de pesquisa Formação de Educadores: Saberes e Competências apresenta como objetivo desenvolver estudos sobre nexos, relações, contradições, possibilidades e determinações sobre o projeto histórico, formação de educadores e organização do trabalho pedagógico, privilegiando três dimensões fundamentais do conhecimento: leitura crítica da realidade, análise do conhecimento produzido e proposições superadoras para a prática pedagógica. As pesquisas contribuem, portanto, na definição de políticas para a formação, na alteração da organização do trabalho pedagógico e na ampliação da produção do conhecimento sobre a temática formação de educadores.

Dentre as 309 dissertações defendidas no PPGED/UFS nos 23 anos de sua existência, têm-se cinco relacionadas aos saberes teóricos e práticos da formação de professores, as quais contribuem para enriquecer esta pesquisa que ora se apresenta com o título “Avaliação da Aprendizagem na Formação Docente: um retrato dos saberes dos concluintes e egressos do curso de Pedagogia da UFAL/Campus Sertão”. Dessa forma, sublinham-se os trabalhos elencados no quadro 1.

Quadro 1: Dissertações do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS)

ANO	AUTOR	TÍTULO
2003	Maria Luiza Washington Batista	O olhar do egresso: uma avaliação da habilitação Português/Inglês do curso de Letras da UFS no período de 1995 a 2000.
2006	José Marcos de Oliveira Cruz	Produção de subjetividade no processo de ensino-aprendizagem de alunos de graduação: novas formas de ser e de aprender na era da informação.
2009	Denize da Silva Souza	A relação com o saber: professores de Matemática e práticas educativas no Ensino Médio.
2011	Marta Loula Dourado Viana	A relação teoria e prática na formação do licenciado em pedagogia: um estudo crítico da formação do professor reflexivo-pesquisador na proposta do curso de pedagogia da UNEB.
2012	Maria Claudice Rocha Almeida	Saberes Docentes como articuladores do diálogo em teoria e prática no Ensino Médio.

Fonte: Universidade Federal de Sergipe (2017).

O curso de Mestrado em Educação ofertado pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Unit data de 2010, disponibiliza duas linhas de pesquisa: Educação e Comunicação e Educação e Formação Docente, as quais, de acordo com a instituição, configuram-se como socialmente necessárias, fundadas nas demandas contemporâneas, no seu Projeto Pedagógico Institucional e na experiência de pesquisa já desenvolvida no campo da Educação pelos docentes do PPED. Como finalidades do curso de Mestrado em Educação destacam-se, além da produção de conhecimento, o estudo sobre o uso das diferentes tecnologias e práticas educacionais objetivando contribuir para a formação e qualificação de docentes e de pesquisadores (UNIT, 2017). Das 99 dissertações produzidas entre os anos de 2011 e 2016, destacam-se três que apresentam relação com a pesquisa. Ver quadro 2.

Quadro 2: Dissertações do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tiradentes (PPED/UNIT)

ANO	AUTOR	TÍTULO
2011	Marilene Batista da Cruz Nascimento	Iniciação científica e seus impactos na formação acadêmica superior: um estudo de caso em Sergipe (1995-2008).
2013	Juliana da Silva Dias	Avaliação externa de cursos de graduação a distância: perspectivas e desafios.
2015	Bruno Oliveira Santos	Viver, Aprender e Ensinar: Dialogando com professores de História sergipanos sobre formação inicial e experiência vivida.

Fonte: Universidade Tiradentes (2017).

O objetivo desse levantamento configura-se em mapear as pesquisas realizadas que contribuem para ampliar os estudos em formação docente para a avaliação da aprendizagem. Assim, os trabalhos supramencionados, pertencentes às duas maiores universidades do Estado de Sergipe que ofertam o curso de Mestrado em Educação, tornam-se importantes por trazerem em seu bojo aspectos inerentes ao tema em estudo. Dessa forma, esse levantamento evidencia o valor da presente pesquisa no campo educacional, visto que não há pesquisas que tratem especificamente do tema, o que a torna de importante para área acadêmica.

Por outra via, esta pesquisa centraliza seu interesse na categoria educacional da avaliação, promovendo o confronto investigatório entre a teoria ensinada no meio acadêmico e a resultante prática aplicada pelos egressos na vida profissional. Trata, portanto, de uma pesquisa revestida de relevância ao passo que traz elementos de norteamento pedagógico para a unidade de Ensino Superior e para os novos profissionais, bem como, renderá ensejo a um

melhor alinhamento de posturas práticas aplicadas aos estudantes com os quais os egressos laboram no alto sertão alagoano, área ainda carente desses indicativos.

1.4 ESTRUTURA DO TEXTO

Para responder às questões propostas e alcançar os objetivos traçados, a pesquisa tem como metodologia, o estudo descritivo, com abordagem qualitativa, partindo das concepções de Demo (1987), Lávile e Dionne (1999), Marconi e Lakatos (2010), Selltiz (1972) e outros. A pesquisa desenvolve e aplica métodos que potencializam a capacidade de averiguar informações e qualificar os dados coletados. Desse modo, diversos instrumentos e procedimentos foram adotados, desde visitas ao Campus do Sertão da UFAL, a análise conjuntural do curso de Pedagogia ofertado por esta instituição, até a realização de entrevistas e aplicação de questionários com os sujeitos participantes. Assim, em sequência a primeira seção introdução, na seção 2, optou-se por trazer na tessitura da escrita os caminhos da pesquisa, os quais propiciam a visualização do objeto investigado de maneira a centralizar a descrição de cada passo que foi dado durante a realização do estudo na UFAL/Campus Sertão e nas escolas onde os sujeitos pesquisados atuam.

A terceira seção está voltada para a discussão sobre a avaliação da aprendizagem no contexto histórico-legislativo da educação brasileira, destinando-se à conceituação histórica dos princípios contidos nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1961; 1971; 1996) até a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) e as tendências das políticas de avaliação da aprendizagem no Brasil.

Encerrando a parte conceitual, a quarta seção traz as teorias de avaliação da aprendizagem, de formação do Pedagogo, bem como a avaliação no contexto do curso de Pedagogia, contando com autores como Berger (2005), Hadji (2001), Libâneo (2010), Pimenta (2010), Furlan (2006), Balzan; Sobrinho (2011), Hoffmann (1991; 1993; 2001) e outros. As concepções qualitativas de avaliação surgem após um percurso lento, sendo perceptível ainda uma impregnação arraigada dos seus sentidos, com tortuosos rompimentos dessas raízes, o que faz do seu aprofundamento teórico importante nesse caminho de mudanças sociais e educacionais (BERGER, 2005). Na construção de novos paradigmas avaliativos é importante repensar as práticas pedagógicas. A avaliação “[...] é uma possibilidade oferecida aos professores que compreenderam que poderiam colocar as

constatações pelas quais se traduz uma atividade de avaliação dos alunos, qualquer que seja sua forma, a serviço de uma relação de ajuda” (HADJI, 2001, p. 65).

Na quinta seção são trabalhados os resultados da pesquisa, com base na análise dos dados coletados a partir dos instrumentos utilizados com o coordenador do curso, graduandos do 8º período e docentes egressos do curso de Pedagogia da UFAL/Campus Sertão, desvelando como a avaliação da aprendizagem foi aprendida e é praticada a partir dos referenciais ofertados pelo curso da instituição supramencionada. As discussões trazidas nessa seção proporcionaram um embate significativo entre os sujeitos pesquisados e os referenciais teóricos usados na pesquisa.

Por fim, estão as considerações finais constituídas pelos resultados encontrados na realização desta pesquisa, os quais alcançam respostas às questões norteadoras e atingem os objetivos delineados, bem como são apresentadas algumas proposições a respeito do objeto investigado.

2 OS CAMINHOS DA PESQUISA

Toda produção científica é social e coletiva, observando que os valores metodológicos nos fazem estimar o saber construído de maneira metódica, pela pesquisa, vale a pena ser obtido, sendo frutífero seguir os métodos para aproximação do que se quer conhecer, descobrir e explicar. Isso exige curiosidade e ceticismo, a confiança na razão e no procedimento e, também, a aceitação de seus limites (LAVILLE; DIONNE, 1999). Nessa abordagem, Demo (1987, p. 19) define metodologia como uma preocupação instrumental, em que “[...] trata das formas de se fazer ciência. Cuida dos procedimentos, das ferramentas, dos caminhos. A finalidade da ciência é tratar a realidade teórica e praticamente. Para atingirmos tal finalidade, colocam-se vários caminhos”.

Marconi e Lakatos (2010) asseveram que a utilização dos métodos científicos não é da alçada exclusiva das ciências, mas não há ciência sem o emprego de métodos científicos. Assim, conceituam o método como “[...] o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo - conhecimentos válidos e verdadeiros -, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 65). Nesse passo, Pádua (2010) sublinha a pesquisa como atividade que se volta para solucionar problemas, como atividade de busca, indagação, investigação, inquirição da realidade. A autora afirma que a pesquisa vai permitir no âmbito da ciência, elaborar um conjunto de conhecimentos que auxilie na compreensão da realidade, orientando as ações.

Assim, a presente pesquisa conta com um arcabouço teórico-metodológico que delinea cada etapa seguida, tomando o cuidado de responder às questões propostas sem colocar em risco a fidedignidade das pessoas participantes e dos dados coletados. Desse modo, esta pesquisa está respaldada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFS com Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) de número 61189816.8.0000.5546 e Parecer Consubstanciado nº 1.873.361.

Em sequência, traz-se o caminho que fora percorrido para alcançar os objetivos propostos, justificando o tipo de pesquisa, a escolha dos sujeitos e fontes investigativas, o uso dos instrumentos, quais os procedimentos realizados durante toda a investigação, bem como o porquê da análise de conteúdo no tratamento dos dados coletados.

2.1 TIPO DE PESQUISA

Diante dos objetivos e finalidades deste estudo, do ponto de vista da abordagem, optou-se pela realização da pesquisa de natureza descritiva, qualitativa, conforme descrito por Cervo e Bervian (1978), Marconi e Lakatos (2010) e Ludke e André (1998). Tendo a pesquisa descritiva como princípio norteador deste estudo, Bervian (1978, p.61-62) assiná-la que essa “[...] observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-las”. Nesse sentido, Selltiz (1972) propõe a existência de duas razões para as questões de pesquisa: as intelectuais, baseadas no desejo meramente satisfativo de conhecer ou compreender e as práticas, baseadas no desejo de conhecer a fim de tornar-se capaz de fazer algo melhor ou de maneira mais eficiente. Assim,

[...] a pesquisa descritiva é abrangente, permitindo uma análise do problema de pesquisa em relação aos aspectos sociais, econômicos, políticos, percepções de diferentes grupos, comunidades, entre outros aspectos. Também é utilizada para a compreensão de diferentes comportamentos, transformações, reações químicas para explicação de diferentes fatores e elementos que influenciam um determinado fenômeno (OLIVEIRA, 2007, p. 68).

Em relação às fontes, trata-se de uma pesquisa de campo, pois levantou as informações necessárias de maneira direta, junto aos sujeitos pesquisados (MUNHOZ, 1989) tendo ciência acerca de um problema, para o qual se galgou uma resposta, de hipóteses, que se quis comprovar, e ainda, descobrindo novos fenômenos ou as relações entre eles (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 169). Como método, foi utilizado o estudo de caso, no qual Oliveira (2007, p. 56) assevera que aplica com frequência nas ciências humanas, facilitando a compreensão de fenômenos sociais e arremata que esse método deve ser aplicado dentro do rigor científico, com o estabelecimento de objetivos, levantamento de hipóteses e uso de técnicas para coleta e análise de dados.

2.2 SUJEITOS E FONTES

Os dados que foram colhidos para responder aos objetivos específicos resultam do estudo do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia e do Regimento da UFAL/Campus do Sertão, bem como da coleta de informações sobre os referenciais teóricos, as concepções e práticas de avaliação da aprendizagem junto ao coordenador, aos graduandos e aos docentes

egressos do curso de Pedagogia. Para tanto, recorreu-se a dados empíricos por meio da análise do PPC do curso de Pedagogia, de questionários e entrevistas semiestruturadas. O quadro que segue explicita o quantitativo de sujeitos que participaram da pesquisa.

Quadro 3 – Distribuição do Quantitativo dos Sujeitos Participantes da Pesquisa

Sujeitos	Quantitativo
Coordenador do Curso de Pedagogia da UFAL/Campus do Sertão	01
Graduandos do 8º Período do Curso de Pedagogia da UFAL/Campus do Sertão	15
Docentes egressos do Curso de Pedagogia da UFAL/Campus do Sertão	05
Total de sujeitos participantes	21

Fonte: Dados da Pesquisa (2017).

A seleção da amostra ocorreu a partir do levantamento do número de matriculados no 8º período do curso de Pedagogia no semestre 2016-2. Foi verificado um número de matrícula de dezessete graduandos, porém o momento da entrevista contou com a participação de quinze estudantes, presença considerada suficiente para levantamento de dados. Obteve-se, através de informação verbal do coordenador do curso, o quantitativo de 46 pedagogos formados pela instituição. Posteriormente, levantou-se junto à Secretaria Municipal de Educação, as escolas de Educação Básica onde os egressos desse curso atuam. Após contato e visita, levantou-se o quantitativo de oito egressos, porém, desses, houve aceitação de cinco, os quais contribuíram gratuitamente com o estudo. O coordenador foi escolhido por representar o curso, conhecer o andamento, os professores e as disciplinas, bem como, por fornecer informações importantes em relação ao espaço dado à avaliação da aprendizagem no curso e ao modo como os estudantes são avaliados.

2.2.1 O Município

Delmiro Gouveia, município localizado no extremo oeste do estado de Alagoas, na região do sertão nordestino, faz divisa com os estados de Pernambuco, Sergipe e Bahia, cortado pelo Rio São Francisco e apresenta uma população estimada, em 2016, pelo IBGE, em 52.306 habitantes. A área territorial do município é de 626,690 km², comportando os prédios públicos da prefeitura e da câmara de vereadores, um hospital público, 30 postos emergenciais do Sistema Único de Saúde (SUS), uma delegacia de polícia civil investigatória, um batalhão de polícia militar, um fórum da justiça estadual com três varas, sendo uma

destas, para julgamentos de questões da infância e da adolescência. Apresenta um comércio local dinâmico, indústria têxtil, igrejas, dois ginásios esportivos e residências particulares com padrões de construção variados (IBGE, 2015).

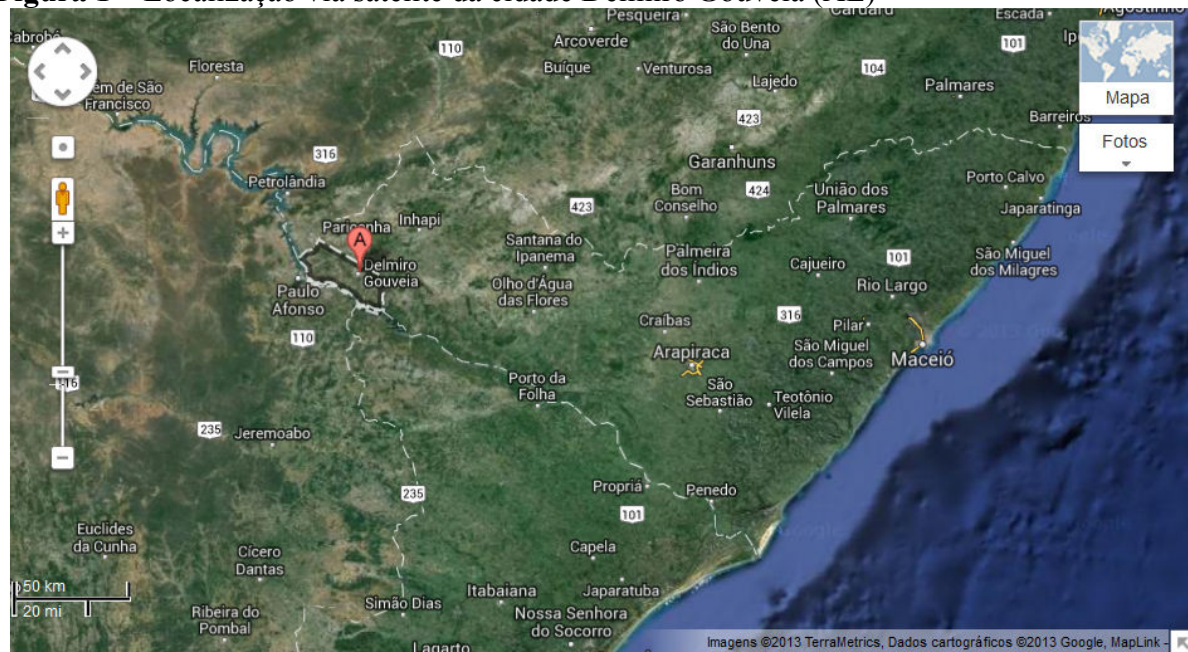
A economia da cidade é voltada, principalmente, para a agricultura, acompanhada pelo comércio e funcionalismo público, tendo de acordo com o IBGE (2015) uma incidência de pobreza de 61,71% (IBGE, 2010) e Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,612, considerado baixo para os padrões internacionais.

A história do município é marcada pela vinda de seu fundador Delmiro Augusto da Cruz Gouveia, pioneiro na introdução de benefícios sociais para os trabalhadores, conhecido como o rei do sertão no Nordeste brasileiro por sua riqueza, filantropia e coragem de desafiar o poder econômico dos ingleses na área de produção industrial têxtil, imperante à época.

Delmiro Augusto trouxe energia elétrica para o sertão, construiu a primeira Usina Hidroelétrica do Nordeste chamada de “Angiquinhos”, introduziu o automóvel no sertão, construiu a Companhia Agro-Fábril, que iniciou, em 1914, a produção de linhas de coser para rendas e bordados, fios e cordões de algodão cru em novelos, fios encerados e fitas engomadas para embrulhos, exportando para a Argentina, Chile, Peru e demais países da América do Sul. Essa indústria tinha características revolucionárias, no campo social, com uma vila operária, assistência médica, cinema, rince de patinação e sua primeira escola, o Grupo Escolar Delmiro Gouveia, construída na década de 40 no século passado (IBGE, 2015). Atualmente, o município conta com 35 escolas públicas municipais, sendo 12 na zona urbana e 23 na zona rural, 05 escolas públicas estaduais e 04 escolas privadas, estas situadas na zona urbana e uma universidade pública federal (IBGE, 2015).

Por ser um município fronteiriço, o território de Delmiro Gouveia torna-se importante para o escoamento de diversos produtos, bem como para abarcar centenas de estudantes que realizam seus estudos acadêmicos na Universidade Federal de Alagoas, como podemos visualizar na figura 1.

Figura 1 – Localização via satélite da cidade Delmiro Gouveia (AL)



Fonte: <https://maps.google.com.br/maps>

Nessa perspectiva, é importante caracterizar o Campus Sertão da UFAL que está territorialmente localizado nesse município e que atende aos anseios estudantis dos jovens da região sertaneja.

2.2.2 A Universidade Federal de Alagoas/Campus do Sertão

A pesquisa de campo foi realizada na UFAL, com especificidade para o Campus do Sertão, localizado no município Delmiro Gouveia, o qual oferta seis cursos de graduação, ou seja, dois bacharelados (Engenharia Civil e Engenharia de Produção) e quatro cursos de Licenciatura (Geografia, História, Letras e **Pedagogia**). Este configura-se como objeto empírico desta pesquisa, apresentando um Projeto Curricular inovador¹, a partir de uma divisão por troncos de conhecimentos: Inicial (1º Período), Intermediário (2º Período) e Específico (a partir do 3º Período). Atualmente, tem como Diretor Geral o Prof. Agnaldo José dos Santos e como Diretor Acadêmico o Prof. Thiago Trindade Matias (UFAL, 2017).

¹De acordo com o PPC do curso de Pedagogia da UFAL/Campus Sertão, trata-se de um projeto curricular inovador por definir padrões e procedimentos institucionais que exigem o cumprimento da matriz curricular permeada por uma parte de conhecimento geral, comum a todos os cursos, com abordagem da complexidade e da totalidade; conhecimento compartilhado, intermediário, comum aos vários cursos de cada eixo de formação; conhecimento específico de cada profissão, em constante dinamismo e inovação, alinhado à ciência universal, mas considerando as particularidades locais (UFAL, 2014, p. 24).

A escolha pelo campus deveu-se pela sua recente chegada à região do sertão nordestino, onde sua posição geográfica facilita a coleta dos dados junto a pessoas de várias localidades, motivo que torna a pesquisa mais profunda. Já a Pedagogia foi selecionada pela especificidade do curso em formar professores para clientela iniciante da escola, o que favorece permear os processos de avaliação da aprendizagem e alcançar os objetivos traçados na pesquisa.

Com o plano de expansão das universidades públicas, denominado de Expansão com Interiorização, o município Delmiro Gouveia, alto sertão de Alagoas, inaugurou o Campus do Sertão/UFAL no dia 15 de março de 2010. A escritura pública de doação registrada no Serviço Notarial e Registral da Comarca de Delmiro Gouveia – Livro nº 148, fls. 001 – 1º traslado, dita que a sede do Campus do Sertão, patrimônio imóvel, tem 246.539,93 m² de área territorial ou 24,65 hectares. As informações contidas no Relatório do Sistema de Gerenciamento dos Imóveis de Uso Especial da União, disponível no site da universidade (UFAL, 2016), sublinham que o Campus tem área construída de 6.575, 62 m², com dois pavimentos numa estrutura de concreto armado e alvenaria de vedação, piso de granilite, portas e esquadrias de madeira.

O Estatuto da UFAL em seu Artigo 1º faz a apresentação da instituição, assinalando que é pertencente à União e que oferta educação superior “pluridisciplinar, de ensino, pesquisa e extensão”, dita ainda que sua manutenção é advinda da União e que goza de “autonomia assegurada pela Constituição Brasileira, pela legislação nacional e por este Estatuto” (ALAGOAS, 2006, p. 06).

O Campus do Sertão tem o quantitativo de 89 servidores, dentre eles 60 professores, e 29 técnicos-administrativos, além dos profissionais contratados que prestam serviço à universidade e 1200 graduandos. De acordo com a instituição, sua presença no Sertão alagoano trouxe melhores perspectivas para a formação acadêmica da região, principalmente para os jovens concluintes do Ensino Médio que não têm condições de estudar em outros locais, fomentando também o desenvolvimento socioeconômico local, atuando, além do ensino, na pesquisa e extensão (ALAGOAS, 2014). A figura 2 permite a visualização da universidade no sertão de Alagoas.

Figura 2 – Imagem do Campus do Sertão da Universidade Federal de Alagoas



Fonte: <https://maps.google.com.br/maps>

Nesses 07 (sete) anos de implementação no recôndito sertão, o campus da UFAL notabiliza-se por formar os pedagogos oriundos dos arrabaldes sertanejos do estado da Bahia, Sergipe, Pernambuco e Alagoas. Resultado do cumprimento de uma antiga promessa do Governo Federal, o campus tem representado um foco de transição positiva na educação do sertão e uma modificação nos quadros econômicos e na cultura crítica na cidade Delmiro Gouveia, com a chegada de diversos e habituais eventos culturais que se abriram à comunidade.

2.3 INSTRUMENTOS

Para realização da pesquisa utilizou-se a análise de documentos, através do estudo do PPC do curso de Pedagogia, do Regimento e Estatuto do Campus Sertão/UFAL, entrevistas semiestruturadas e questionários com os sujeitos da pesquisa.

Utilizou-se uma entrevista semiestruturada contendo 09 (nove) questões abertas com o coordenador do curso de Pedagogia da UFAL/Campus Sertão, o mesmo instrumento foi aplicado com 05 (cinco) docentes egressos (atuantes na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental) e empregado um questionário contendo 10 (dez) perguntas a 15 (quinze) graduandos (matriculados no 8º período do curso de Pedagogia).

A entrevista atendeu aos propósitos da pesquisadora que esteve preocupada com as experiências e interpretações sobre seu objeto de estudo, na linha da percepção de Demo (1997, p.43) quando explana que “[...] embora o pesquisador apresente o trabalho sobre o seu enfoque, ele enfatiza o valor da perspectiva do autor, por aceitar que a compreensão do

comportamento de alguém, só é possível quando esse comportamento é visto sob o ponto de vista do autor”. A essa preocupação agrega-se o pensamento de que

[...] a entrevista, como um dos procedimentos mais usados em pesquisa de campo, tem suas vantagens como meio de coleta de dados: possibilita que os dados sejam analisados quantitativa e qualitativamente, pode ser utilizada com qualquer segmento da população (inclusive analfabetos) e se constitui como técnica muito eficiente para obtenção de dados referentes ao comportamento humano (PÁDUA, 2010, p. 70).

Nessa esteira de raciocínio, a entrevista dá-se por meio do encontro de duas pessoas, de tal forma que “[...] uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no trato de um problema social” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 197). Desse modo, algumas indicações adotadas nesta pesquisa com a utilização desse instrumento foram: elaboração de roteiros-guias das entrevistas, nos quais constam os temas abordados que obedecem às indicações do quadro teórico; uma escuta cuidadosa das palavras proclamadas pelos entrevistados, iniciando o processo da entrevista pelo relato de aspectos fundamentais sobre o tema proposto, a fim de propiciar um momento agradável e sentimento de contribuição com o estudo realizado.

A utilização do questionário como instrumento deveu-se por este ser uma técnica eficiente na obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas e sobre os dados que o pesquisador deseja registrar para atender os objetivos do estudo, descrevendo as características de uma pessoa ou de determinado grupo social (OLIVEIRA, 2007; PÁDUA, 2010).

Nessa perspectiva, Oliveira (2007, p. 83) chama atenção para “[...] uma necessária ‘dose’ de sensibilidade para ‘conquistar’ o (a) pesquisado (a) a fim de que ele (a) se sinta motivado, bem à vontade para responder e tenha a consciência de que está colaborando para o avanço do conhecimento”. O questionário utilizado foi elaborado partindo dos pressupostos teóricos de Moreira² (2004) ao observar que esse instrumento não deve ser aplicado indiscriminadamente, mas de forma refletida, dando atenção aos objetivos do estudo e dos conhecimentos anteriores quanto à natureza das variáveis a avaliar, que segundo o autor, ocorre em várias fases:

²O autor, João Manuel Moreira, professor auxiliar da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, é particularmente interessante em relação à forma como concebe os questionários, em seu livro “Questionários: teoria e prática, o autor apresenta os passos para a construção do questionário, baseado no rigor científico para assegurar a qualidade dos resultados, o que foi essencialmente importante nesta pesquisa.

[...] em primeiro lugar (a) é elaborada uma versão inicial do questionário [...] incluindo, quase sempre, um número de itens muito superior àquele que se pretende conservar na versão final; (b) essa versão inicial é submetida ao exame de outros especialistas e é realizado um certo número de aplicações com indivíduos semelhantes aos da população-alvo, de modo a detectar quaisquer problemas que obriguem a revisões dos itens ou a outras alterações no procedimento [...] seguidamente, (c) realiza-se um pré-teste, já com uma mostra relativamente numerosa e, com base nos resultados estatísticos obtidos, procede-se a seleção dos itens a reter e a elaboração da versão final; por último (d) a versão final é aplicada a uma amostra adequada aos objectivos do estudo e os resultados são interpretados de modo a responder, tanto quanto possível, às questões colocadas no seu início, ao mesmo tempo que permitem avaliar as qualidades do instrumento (MOREIRA, 2004, p. 121).

Esses instrumentos foram utilizados por haver uma preocupação com a fidelidade das experiências e interpretações e por serem técnicas que apresentam uma qualidade de processo em movimento, especulando a realidade pelo ponto de vista do autor social para conhecer o seu mundo.

2.4 PROCEDIMENTOS

Nessa pesquisa vários mecanismos foram utilizados ao considerar “[...] a importância dos documentos nas pesquisas em ciências humanas não descarta todo recurso direto às pessoas: estas se mostram frequentemente a fonte melhor adaptada às necessidades de informação do pesquisador” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 168). Outros autores colaboram com essa discussão determinando que “[...] a utilização de métodos e técnicas em pesquisa está associada aos objetivos, hipóteses e aos fundamentos teóricos do objeto de estudo. Esse procedimento exige uma escolha criteriosa e sistemática para a descrição, explicação e análise de fatos e fenômenos” (OLIVEIRA, 2007, p. 58).

Inicialmente foi feito contato com a UFAL para solicitar autorização para a realização da pesquisa, através de visita no dia 05 de outubro de 2016, momento em que foi entregue a Carta de Apresentação do Pesquisador³ e Carta de Anuência⁴, bem como apresentação do projeto de pesquisa enviado para validação pelo Comitê de Ética da UFS indicando suas etapas. Em seguida, no dia 06 de outubro de 2016 foi realizada uma visita à Secretaria Municipal de Educação, onde também foram apresentados os documentos supramencionados,

³Ver apêndice I

⁴Ver apêndice II

com objetivo de identificar o quantitativo e a lotação de professores egressos do curso de Pedagogia da UFAL/Campus Sertão que estejam em atividade no município. Nos meses de dezembro de 2016 a janeiro de 2017 foram realizadas visitas às escolas para contatar esses docentes. Esse primeiro momento objetivou um conhecimento prévio da realidade pesquisada, o qual contribuiu para os momentos sucessivos.

O próximo passo foi uma visita, previamente agendada para o dia primeiro de fevereiro de 2017, às 14 horas à UFAL/Campus Sertão, na qual foi realizada uma reunião com o coordenador do curso de Pedagogia. Na oportunidade, foi marcada a data para realização de entrevista⁵, bem como respondeu algumas questões relativas ao curso e à universidade. Assim, a entrevista com esse profissional foi realizada no dia 16 de março, gravada em áudio, momento em que o entrevistado assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁶ (TCLE) e agendamento da apresentação da pesquisa aos concluintes do curso, com assinatura do TCLE. A aplicação dos questionários⁷ com os graduandos do curso de Pedagogia aconteceu no dia 27 de março de 2017, com duração de duas horas. Destaca-se que esta etapa da pesquisa ocorreu na própria universidade.

No dia 10 de janeiro foram realizadas seis visitas às escolas onde atuam os docentes egressos do curso de Pedagogia da UFAL/Campus Sertão, quando foram apresentados os objetivos, proposta de aceitação para participação na pesquisa e agendamento para realização das entrevistas⁸. Dessas, duas entrevistas⁹ foram realizadas no dia 25 de janeiro de 2017, com duração de aproximadamente uma hora e meia cada, sendo que a primeira, por opção da egressa ocorreu em sua residência e a segunda nas dependências da escola onde a participante trabalha, também por sua opção. Vale salientar que o período letivo no município Delmiro Gouveia apresenta calendário escolar até o mês de abril de 2017, ainda com referência ao ano letivo 2016, em decorrência de ter havido greve da categoria. No dia 31 de janeiro foram agendadas e efetivadas mais duas entrevistas, desta vez o local selecionado pela terceira egressa para realização da entrevista foi a Biblioteca Pública Municipal Iêda Damasceno, a qual ocorreu às 10h. A quarta entrevista aconteceu na residência da participante, às 19h, desta vez, no município de Paulo Afonso, no vizinho estado da Bahia.

No momento da realização da entrevista, os participantes assinaram o TCLE, bem como foram esclarecidos todos os passos para a concretização do momento. Salienta-se que

⁵Ver apêndice IV

⁶Ver apêndice III

⁷Ver apêndice V

⁸Das seis professoras visitadas no dia 10 de janeiro de 2017, duas delas não aceitaram participar do estudo.

⁹Ver apêndice VI.

todas as visitas foram gravadas em áudio tipo mp3 e degravadas posteriormente. No dia 25 de janeiro foi realizada visita a uma escola, feito o contato com uma egressa do curso de Pedagogia da UFAL/Sertão, tendo a mesma aceitado participar do estudo, acontecendo a entrevista no dia 28 de janeiro, as 16h em sua residência.

A próxima etapa da pesquisa foi a aplicação dos questionários, sendo aplicado previamente a cinco graduandos (três do curso de Letras e dois do curso de Geografia da UFAL/Campus Sertão) no dia 17 e 18 de janeiro de 2017, a fim de validar o instrumento e elaboração da versão final.

Os questionários com os graduandos do curso de Pedagogia foram aplicados no dia 27 de março de 2017, na sala de aula número 20, da Universidade Federal de Alagoas, Campus Sertão. Inicialmente foi apresentado o projeto de pesquisa, explicada a importância da contribuição de cada um para o levantamento dos dados, mediante a entrega de cópia do Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética da UFS, bem como, cópia da autorização da pesquisa pela UFAL e também duas vias do TCLE, em que foram explicados os objetivos e feito agradecimento pela contribuição de todos, dando-se início ao trabalho com a solicitação de responderem ao questionário sem pressa, o qual iniciou às 15h50 e concluído às 17h40. Sublinha-se que a turma do 8º período tem 17 (dezessete) graduandos matriculados e nesse momento a frequência foi de 15 (quinze), número considerado suficiente para atender aos propósitos da investigação.

A última etapa do estudo consistiu na análise da conjuntura do curso de licenciatura em Pedagogia ofertado na UFAL/Campus do Sertão, em suas propostas pedagógicas em relação à proposição de formar sujeitos quanto aos processos avaliativos. Em todas as etapas de coleta de dados foi esclarecida a importância dos participantes e aprofundado os laços, concluída a coleta de dados de modo satisfatório e dentro do prazo estabelecido no cronograma.

2.5 ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados foi alicerçada nas concepções de Bardin (2004)¹⁰ que estabelece a definição de análise de conteúdo, enquanto método, torna-se um “[...] conjunto de técnicas de

¹⁰ Bardin é professora de Psicologia da Universidade de Paris V. Seu livro *Análise de Conteúdo* foi concebido como um manual, um guia, um prontuário de procedimentos metodológicos para a análise dos dados de pesquisas, tendo a primeira edição portuguesa sido publicada em 1977. Após 40 anos, um método de análise tão amplamente utilizado na pesquisa teria, sem dúvida, muitas contribuições resultantes da experiência da sua

análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção destas” (BARDIN, 2004, p. 37). Este “[...] procedimento de pesquisa, no âmbito de uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento” (FRANCO, 2012, p. 8) permitindo um estudo minucioso da fala dos entrevistados, que segundo Bardin (2004, p. 38) “[...] procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre a qual debruça”.

O momento da escolha dos critérios de classificação dependeu do que se procurou e esperou encontrar. O interesse não esteve na simples descrição dos conteúdos, mesmo sendo a primeira etapa necessária para se chegar à interpretação, mas em como os dados puderam contribuir para a construção do conhecimento após serem tratados. Assim,

esta não é uma etapa que se realiza automaticamente. Exige criatividade, caso contrário o trabalho não ultrapassa o nível da simples compilação de dados ou opiniões sobre um determinado tema. A análise dos dados é importante, justamente porque através desta atividade há condições de evidenciar-se a criatividade do pesquisador. De outra forma, não haveria sentido na atividade da pesquisa (PÁDUA, 2004. p. 82).

Esta pesquisa trabalhou com documentos que regem a existência e a linha pedagógica da UFAL/Campus Sertão. Dessa forma, fez-se um estudo do Regimento e do PPC de Pedagogia, verificando seu conteúdo e grau de cumprimento de seus desideratos de acordo com o referencial teórico disposto nesse estudo. Com essa demarcação dos documentos que foram analisados, Bardin (2004, p. 90) alerta que é imprescindível “[...] proceder à constituição de um *corpus*. O *corpus* é o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica escolhas, seleções e regras”. As regras propaladas por Bardin (2004) são: exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência que colaboram no trabalho do analista. Desse modo,

os resultados em bruto são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos. Operações estatísticas simples (percentagens) ou mais complexas (análise factorial) permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise. Para um maior rigor, estes resultados são submetidos a provas estatísticas, assim como a testes de validação. O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fieis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objectivos

utilização a incorporar e divulgar, que vão desde a sua própria conceituação até as diversas possibilidades instrumentais metodológicas a ela aplicadas.

previstos ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas. Por outro lado, os resultados obtidos, a confrontação sistemática com o material e o tipo de inferências alcançadas podem servir de base a uma outra análise disposta em torno de novas dimensões teóricas, ou praticada graças a técnicas diferentes (BARDIN, 2004, p. 95).

Para o desenvolvimento da análise dos dados, utilizou-se, nesta pesquisa, a categorização dos elementos das unidades de contexto dos grupos trabalhados. Essa foi compilada a partir da correspondência entre a significação, a lógica do senso comum e a orientação teórica do pesquisador. Portanto, os critérios para a criação de categorias foram semânticos, sintáticos, léxico ou expressivos. Bardin (2004) indica a possibilidade de um arranjo com categorias *a priori*, sugeridas pelo referencial teórico e com categorias *a posteriori*, elaboradas após a análise do material. A autora informa que uma boa categoria deve suscitar a exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência, a objetividade e fidelidade e a produtividade (BARDIN, 2004).

A metodologia utilizada e a especificação do objeto de estudo fizeram com que os riscos de desvios fossem diminuídos, embora haja a ciência de que a neutralidade no trabalho científico é sempre questionável. A pesquisadora buscou a aproximação do real não como “espelho”, mas numa posição relativa que enseje em fazer leituras dele (o real). O levantamento de arcabouço teórico, a coleta de dados e sua discussão tiveram um filtro cuja função foi de se aproximar ao máximo dos significados. É uma constante função teleológica em exercício tão mais bem-sucedida quanto mais objetivamente realizada. O trabalho teve segurança para ser realizado, buscou anular riscos e justificou sua execução dentro do que se projetou.

3 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO HISTÓRICO DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

Esta pesquisa descreve, no curso de Pedagogia do Campus Sertão da UFAL, as aprendizagens teóricas e práticas sobre avaliação ofertadas no processo de formação, a avaliação recebida pelos graduandos e utilizadas nas práticas desenvolvidas pelos egressos na vida profissional, diante das aprendizagens durante o curso. Desse modo, há necessidade de fazer uma abordagem sobre a avaliação da aprendizagem, uma vez que se constitui como objeto de reflexão. Assim, um levantamento de estudos da produção a respeito da formação para avaliação da aprendizagem é uma das condições estruturais para abordagem do tema, a exposição de um conjunto de ideias dos autores que trabalham com tal objeto de pesquisa, bem como, uma contextualização histórica e legislativa para prospecção dos limites e avanços obtidos no contexto brasileiro. Essa imbricação entre história e legislação se justifica à medida que a legislação reflete tendências e posturas técnicas de sua época com relação ao objeto de abordagem, razão pela qual os textos legislativos passam a ser testemunhos cogentes do fato histórico.

Por trás dos textos das leis subjaz a base principiológica alicerçada em todos os passos históricos que evoluem para concreção dos direitos. Há uma aliança existencial entre os princípios e a evolução histórica do homem. Tal evolução humana se radicaliza na educação, por ser ela o esteio natural de civilização, sendo a educação alçada a um direito humano corresponde a um aprimoramento brutalmente forçado pela experiência de fatos históricos, em que Bobbio (2004, p. 51) salienta que “[...] também os direitos dos homens são direitos históricos, que emergem gradualmente das lutas que o homem trava por sua própria emancipação e das transformações das condições de vida que essas lutas produzem”.

A história da educação é permeada por esta luta humana para solidificação dos seus direitos. Quando esses são definitivamente integralizados como postulados universais, temos, então, um princípio norteador da validade de todo texto legislativo projetado abaixo dele, inclusive as constituições, a exemplo da Constituição Brasileira de 1988, que coloca o princípio da dignidade humana como uma máxima postular, tendo dentro dele a educação e suas diretrizes como uma forma de garantia dessa dignidade e do estabelecimento desse direito humano. Descurar da educação é combalir princípios a que o Brasil se obrigou a defender perante organismos internacionais, a exemplo da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Os princípios são a moldura, o

sustentáculo e o esqueleto do ordenamento normativo também dentro da educação, a qual tem sua legislação própria, inclusive, acerca da avaliação de aprendizagem. O princípio tem força de norma, sendo, inclusive a forma de resolver conflitos em falta de lei para o caso concreto. Mello¹¹ (2005, p. 104) observa que

[...] violar um princípio é muito mais grave que transgredir uma norma. A desatenção ao princípio implica ofensa não apenas a um específico mandamento obrigatório, mas a todo o sistema de comandos. É a mais grave forma de ilegalidade ou inconstitucionalidade, conforme o escalão do princípio violado, porque representa insurgência contra todo o sistema, subversão de seus valores fundamentais, contumélia irremissível a seu arcabouço lógico e corrosão de sua estrutura mestra.

Os princípios tomam, assim, forma normativa internacional, de obrigatória observância pelo Brasil, já que desde 1949 se fez signatário, na Organização das Nações Unidas (ONU), da Declaração Universal dos Direitos do Homem (DUDH), que erige em seu artigo XXVI, o direito humano à educação com primazia de cumprimento principiológico, indicando uma tendência meritória nos meios de verificação de evolução dentro do nível de aprendizagem, permeado pela avaliação:

1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, **esta baseada no mérito.**
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (ONU, 1948, não paginado, grifos nossos).

O plano do direito internacional orienta a atual base constitucional brasileira, sendo que a Constituição Federal passou a viabilizar o cumprimento destes deveres em pontos fundamentais. A atual constituição está embebida em um momento histórico de assentamento de direitos e garantias e exercício democrático permeando também a educação, malgrado mazelas vistas na atualidade diante do desvelar e o reprimir de ilegalidades afetas ao atual quadro de corrupção. Certo é que a lei e sua *ratio legis* se consubstancia elemento de

¹¹Celso Antônio Bandeira de Mello, Jurista, é Ministro Decano do Supremo Tribunal Federal, a mais alta corte de justiça brasileira, sociólogo, constitucionalista e administrativista. É escritor e professor de diversas universidades da América Latina. Membro do Instituto Internacional de Direito Administrativo Latinoamericano. Também membro de corpo editorial da Revista Trimestral de Direito Público, membro de corpo editorial do Anuario Iberoamericano de Justicia Constitucional e membro de corpo editorial da Revista Iberoamericana de Administración Pública.

informação histórica que, ao ver do desenvolvimento das constituições brasileiras no tempo, haverá de atentar para o fato de o fortalecimento legislativo educacional está em recíproco reboque de democratização. Segundo Carneiro (2011, p. 23):

[...] nas formas democráticas de governo, a constituição é o fundamento do direito à medida que, de seu cumprimento, deriva o exercício da autoridade legítima e consentida. Não menos importante é compreender que, ao institucionalizar a soberania popular, o texto constitucional traduz o estado da cultura política da nação. No que concerne especificamente à educação, as constituições brasileiras foram incorporando, ao longo do tempo, conquistas tênues dentro de um ritmo historicamente lasso, como, de resto, foi todo o processo brasileiro de aproximação entre direitos políticos e direitos sociais. No fundo, estivemos, sempre, distanciados da cidadania como categoria estratégica de construção do cotidiano. Na verdade, somente a partir de 1948, com a Carta de Direitos da Organização das Nações Unidas (ONU), é que grande parte de países como o Brasil se deu conta de que todos serão iguais perante a lei, de fato, à medida que todos tiverem direito ao trabalho, à moradia, à saúde, à educação, à livre expressão, a uma vida digna, enfim.

A primeira Constituição Brasileira é datada de 1824 e foi seguida de mais oito constituições até os presentes tempos, em que temos a última de 1988, em plena vigência e teste de estabilização democrática. Houve, nessa ordem, as constituições de 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967, 1969 e, por fim, a atual, de 1988. Com relação à Carta Constitucional de 1824, no tempo incipiente do Brasil como país, D. Pedro I ordenou abertura de Assembleia Nacional Constituinte cuja finalidade maior era de estabelecer validamente a existência do Brasil como país perante as outras nações. Indica Oliveira (2002, p. 21) que a educação no período imperial teve pouca guarida constitucional e somente dois parágrafos do seu artigo 179 citaram algo sobre a “instrução”, tendo, porém, o pioneirismo de delimitar a gratuidade como regra, sem, contudo, criar normas que garantissem tal primazia. Nesse debate, Filho (2016) assevera

[...] por outro lado, como veremos, enfocar o processo de escolarização ao longo do período imperial impõe, necessariamente, a relativização do papel e do lugar do Estado. A presença do Estado não apenas era muito pequena e pulverizada como, algumas vezes, foi considerada perniciosa no ramo na instrução. Há que considerar, também, que nem a própria escola tinha um lugar social de destaque, cuja legitimidade fosse incontestável (FILHO, 2016, p. 135).

Verifica-se, assim, que a avaliação da aprendizagem nesse período é algo sem significação. A própria educação não tinha contorno de norma ou existência fática, sendo entendida como instrução remetida a poucos, não sendo algo jungido ao Estado também incipiente do qual Vieira (2008, p. 42) inscreve que esta situação adviria, desde aquela época,

de “descaso para com a educação pública [...] em verdade se torna explícito o anúncio de um movimento pendular que vai se fazer presente ao longo da história da educação no Brasil, a saber, o conflito entre centralização e descentralização”.

Algum desenvolvimento, porém, pode ser experienciado com um conjunto de leis educacionais que em 1827, sob apelido de Reforma Januário da Cunha Barbosa¹², parlamentar que propôs mudanças e incrementos na área da instrução, criando os primeiros cursos jurídicos em São Paulo e em Olinda, Pernambuco, estabelecendo currículos dos cursos e nomeação de corpo docente. Estabeleceu-se a necessidade de avaliação para postulação de entrada nos cursos, tendo-se como habilitados candidatos com idade de 15 anos completos e aprovação nas disciplinas de língua francesa, gramática latina, retórica, geometria e filosofia racional e moral, sendo que, segundo Vieira (2008), aos que concluíssem o curso com distinção poderia ser atribuído o grau de doutor, podendo atuar como Lente¹³.

A Reforma Januário da Cunha Barbosa teve também a intenção de oportunizar a educação popular de primeiras letras, por meio da Lei de número 15 de outubro de 1827, que previa provimento de cargos de professores, capacitação professoral, Adoção do Método Lancaster, em que o aluno melhor avaliado tornar-se-ia monitor responsável pela instrução de um grupo para suprir falta de professores. Havia diferenças curriculares entre sexos feminino e masculino, sendo que às meninas e mulheres o ensino se subsumia às quatro operações e prendas domésticas. Aos do sexo masculino, reservou-se a geometria, oratória, a gramática e ofícios de labor (VIEIRA, 2008).

Segundo Azevedo (1976), o plano educacional não prosperou ante problemas econômicos, políticos e técnicos diante da incapacidade organizacional para um intuito educacional popular para o país, sendo que este estado de coisas perdurou mesmo depois de outras reformas como o Ato Adicional de 1834, durante o período de Regência (1831 – 1840). Já após essa fase, no reinado pleno de D. Pedro II, mesmo não havendo maior expansão da educação popular, os cursos de Direito e Medicina foram incrementados e como escola-modelo para as províncias foi criado o Colégio Pedro II, que segundo Murasse (2008) não representou sinal de popularização da educação, mas de modelo acessível às elites dirigentes. Durante aqueles tempos, a avaliação tinha corpo de mera mensura ou de estabelecer condições de ingresso ou de manutenção dentro de um espaço para poucos.

¹²Januário da Cunha Barbosa (Rio de Janeiro, 10 de julho de 1780 - Rio de Janeiro, 22 de fevereiro de 1846) foi um orador sacro, maçom, historiador, jornalista, poeta, biógrafo e político de muita importância no Primeiro Reinado.

¹³ Os lentes eram os professores do ensino secundário e superior.

A avaliação decorrente da primeira história constitucional brasileira e sua legislação infra, sugere um molde quantitativo e mensurador justificante, à medida que se direcionada a poucos e abastados, afasta-se do mister público e avalia dentro de um paradigma de mensura elitista. Filho (2016, p. 44) informa prevalecer na época uma “[...] educação de poucos para poucos”, ao passo que Murasse (2008, p. 14) propala que “[...] a educação na primeira metade do século XIX [...] percebe-se que a tarefa dos construtores do Império do Brasil era direcionar a educação da elite e, desta forma, garantir a consolidação do Estado Imperial”.

Com a chegada da República, em 1889, sobreveio a segunda constituição brasileira em 1891, trazendo poucas referências educacionais em seu texto, fazendo uma divisão de competências com os entes federativos da república. Assim à União coube regulamentar o ensino superior privativamente, podendo criar instituições de ensino secundário nos estados, que ficaram responsáveis pelo ensino primário e secundário. Assevera Cury (2001) que a satisfação da educação sob o ponto de vista de fruição de direito cidadão foi dada nesta fase ao estado federado, em que teriam a primazia de regulamentar e determinar a natureza, abrangência e quantidade da educação pública. Houve legalmente a laicização da educação, mas permanecia ainda a lacuna da educação para todos, como observa Freire (1993, p. 173), no sentido de que “[...] liquidado o Império, a educação, como um todo, permanecia mais a nível de discurso do que sua efetivação e sistematização [...] Estava estabelecida a res-publica, mas o povo, a grande população brasileira, continuava fora das decisões políticas e do acesso aos bens culturais”.

A legislação infraconstitucional veio a reboque da intervenção de voluntários que se sucederam a frente da educação governamental, sendo estes os primeiros a propor especialização mais contundente de uma legislação educacional, momento no qual começa a aparecer o traço da avaliação como algo notável e importante de normatização. Assim se sucederam reformas como as de Benjamin Constant (1890 – 1891), Reforma de Epitácio Pessoa (1901), Reforma de Rivadávia Correia (1911), Reforma de Carlos Maximiliano (1915) e reforma de João Luiz Alves (1925). Note-se que a reforma da educação assinalada por Benjamim Constant, durante o Governo Provisório de Marechal Deodoro da Fonseca, já em fomento da “política dos governadores” e da República Oligárquica, houve, dentro de um pacto mútua colaboração e não interferência entre governo federal, estaduais e municipais, a edição do Decreto nº 1075, de 22 de novembro de 1890, que aprovou o regulamento para o “Gymnasio Nacional”, sendo norma de 106 artigos unicamente sobre educação e sua organização, composição, funcionamento e estabelecimento das instituições de ensino superior e secundário, bem como daquelas fundadas por estado ou por entidades particulares

(VIEIRA, 2008). Nesse decreto jaz em seus artigos 8º a 17 a previsão específica dos exames (avaliações), sem contudo, como esclarece Freire (1993), preocupar-se com o ensino primário, pois que estaria unicamente na seara de atribuições dos governadores.

A partir da reforma de Benjamin Constant a previsão legal da avaliação, mesmo com nomenclatura diversa, passou a ser normativamente contemplada, com regramento que se expandiu além do período da Segunda República, dentro da Era Vargas que vai de 1930 a 1945. Em 1934, foi promulgada mais uma Constituição que deu os primeiros passos no sentido de fixação de diretrizes e bases da educação nacional com a atribuição legislativa desta tarefa à União. Rememora Carneiro (2011, p. 25) que foi tempo em que “[...] se criou o Conselho Nacional de Educação e deu-se autonomia aos estados para criar seus próprios conselhos de educação com atribuições equivalentes aos da União dentro de sua competência”. A União ficou igualmente com a tarefa de elaborar o Plano Nacional de Educação (PNE) com duas premissas, uma de organizar a educação nos seus diferentes níveis e especialidades, e, num outro prisma, de fomentar ação conjunta e complementar com os estados, envidando avaliações e estudos técnicos, podendo nutrir os estados de recursos para suprir demandas de recursos. Abriu-se possibilidade de bolsas de estudos para alunos carentes (CARNEIRO, 2011).

Embora, no Brasil em 1934, o termo avaliação educacional ainda não tenha sido delimitado com os contornos devidos, havia já um resplandecer de caminhos e normas tendentes a racionalizar sobre seu método e sua necessidade. É certo que o termo “avaliação educacional” foi aventado por Ralph Tyler somente neste ano de 1934, ao tempo em que eclodiu a educação por objetivos e consistiu em pontuar objetivos e avaliar se esses eram cumpridos. A avaliação da aprendizagem tem suas especulações iniciais no campo da Psicologia, sendo que as duas primeiras décadas do século XX foram o marco do desenvolvimento de testes padronizados para medir as habilidades e aptidões dos alunos. Tyler lançou “[...] las bases del primer método sistemático de evaluación [...] lo que más tarde se convirtió en el método “dirigido por objetivos”, para desenrollar y controlar organizaciones o ciertos aspectos de las organizaciones” (STUFFLEBEAM; SHINKFIEL, 1996, p. 95). A esta época o Brasil não tinha a dimensão da necessidade deste tipo de abordagem na avaliação. As balizas da avaliação ainda iriam ter delongado tempo para sair desse passo embrionário, malgrado alguns degraus já fossem importantes para tal fim. Gatti (2002, p. 19) enfatiza que,

[...] tardiamente presente nas discussões do campo da educação, sua valorização e desenvolvimento como campo teórico também sofreu os efeitos dos ressentimentos, do desprezo e da crítica ideológica, o que levou à carência, hoje, de massa crítica intelectual especializada que possa contribuir para a formação de uma consciência avaliativa de professores e demais educadores. Ocorre que o desenvolvimento desse campo em nosso país foi truncado, num processo historicamente compreensível. Incipientemente introduzido nas primeiras décadas do século XX, sob a égide da psicomетria, não adquiriu relevância nas produções acadêmicas e no ensino nas décadas subsequentes.

A Constituição de 1937 está dentro do segundo período da Era Vargas, em que se estabelece uma fase ditatorial comandada por ele. Trata-se de carta constitucional que finda por tolher postulados democráticos e favorecer a permanência do regime amealhado por Getúlio Vargas, em meio a forte turbulência e oposição política. Oliveira (2002, p. 91-108) estabelece que “Vargas passa a manter-se no poder com uma constituição que lhe rendeu poderes apontados como facistas, ao passo que expendia um modo populista de governo que lhe aproximava das massas”. Assim a constituição de 1937 era maculada por arbítrio em que ao governante eram dados explícitos poderes. Vieira; Farias (2007) sublinham decisões tomadas pelo governante:

[...] confirmar ou não o mandato dos governadores eleitos; nomear interventores nos estados; dissolver o Parlamento, as Assembleias estaduais e as Câmaras municipais; aposentar ou demitir funcionários civis e militares “no interesse do serviço público ou por conveniência do regime”; cassar os direitos civis garantidos pelo próprio texto constitucional; governar mediante a expedição de decretos-leis (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 88).

Mesmo com essa feição arbitrária, a fase denominada historicamente de Estado Novo, a educação sob comando de Gustavo Capanema¹⁴ avançou no ensino profissionalizante para atender uma demanda industrial de caráter mundial. Por meio de 11 decretos entre 1942 e 1946, foram criadas Escolas Industriais, SENAI, SENAC, Escolas Agrícolas, organizando-se também o Ensino Secundário e Primário, além de regularizar as Escolas Normais para municiar o mercado com professores primários e gestores escolares, com finalidade de facear o analfabetismo. Na prática, somente houve algum movimento positivo na área do ensino profissionalizante, com a exclusiva finalidade de atender ao mercado premente, sendo que outras medidas estruturantes com visão de melhora conjuntural futura não ocorreram. Essa falta de pavimentação para o crescimento educacional, conforme edita Ribeiro (2000), fez aumentar o hiato existente na desigualdade, em que o regime ditatorial é “[...] referendado por

¹⁴ Gustavo Capanema, Jurista, advogado, Foi o Ministro da Educação que mais tempo ficou no cargo em toda a história do Brasil (1934 a 1945).

uma carta magna de inspiração fascista que assegura poderes irrestritos ao presidente. Para a educação, a Constituição de 1937 representa um retrocesso em relação ao texto de 1934, fortalecendo a dualidade entre a escola de ricos e de pobres” (RIBEIRO, 2000, p. 43).

A Era Vargas se extermína no início da década de 1940, diante da impopularidade, da insatisfação das forças armadas e das categorias profissionais. Os argumentos que mantiveram o Estado Novo não justificavam sua manutenção, principalmente diante das dificuldades mundiais criadas pela Segunda Grande Guerra. A tensão mundial concorreu para que Getúlio Vargas fosse deposto e substituído pelo General Eurico Gaspar Dutra, em janeiro de 1946, ano em que também foi promulgada a nova constituição de feição liberal democrática. Américo Freire (2017) indica que a constituição de 1946, em relação às anteriores, teve heterogeneidade político-ideológica. Dela participaram deputados e senadores eleitos na legenda de nove partidos, ou seja, representativos de todo o espectro político e donos de diferentes trajetórias políticas até aquele momento. A descentralização na área da educação, foi organizacionalmente feita de forma a equilibrar o sistema educacional. Neste ponto foi retomado o estudo para a confecção da lei de diretrizes e bases da educação, cuja longa gestação durou onze anos, sendo sancionada por meio da Lei nº 4.024/61. Carneiro (2011, p. 27) enfatiza os feitos dessa fase constitucional assim relacionando:

[...] compulsoriedade do ensino primário para todos e sua gratuidade nas escolas públicas. Gratuidade do ensino oficial nos níveis superiores, para alunos carentes. Obrigatoriedade de oferta de ensino primário gratuito por parte de empresas com mais de cem empregados e, ainda, exigência às empresas industriais e comerciais de assegurarem aprendizagem aos trabalhos menores. Ingresso no magistério através de concurso de provas e títulos. Fornecimento de recursos por parte do Estado para que o direito universal de acesso à escola primária fosse assegurado, buscando-se, desta forma, a equidade social. Responsabilidade educativa compartilhada pela família e pela escola, podendo haver oferta pública e privada em todos os níveis de ensino. Oferta obrigatória de ensino religioso, embora fosse de matrícula facultativa para os alunos.

Eis que em 1964, a história do Brasil se precipita em mais uma incursão ditatorial, repercutindo analogicamente o ocorrido em diversos países europeus e latino-americanos, num mundo imerso na guerra fria e em suas posturas ideológicas concorrentes. Os militares tomaram o poder com razoável apoio da opinião pública, no afã de afastar os riscos socialistas, e, aquilo que seria transicional, delongou-se por mais de duas décadas, rendendo consequências drásticas até os atuais tempos. Com inspiração na supremacia da segurança nacional, em 1967, foi promulgada a constituição autoritária de curta duração de dois anos,

posto que em 1969, depois do Ato Institucional nº 5 que destruíra direitos e garantias individuais e políticos, uma outra constituição veio substituí-la a fim de facear a manutenção do período de exceção ditatorial, recepcionando todos os atos institucionais repressivos anteriores. A constituição de 1967 pouco contribuiu para a educação, tendo disposições sobre a família, a educação e a cultura conforme à tradição cristã do povo brasileiro, nada inovando e saindo de vigência de forma discreta (CYSNE, 2017).

A Constituição de 1969 foi uma espécie de compilação da de 1967, repita-se, com acréscimo de ingredientes de exceção postos pelos militares nos primeiros anos de ditadura. Neste período o currículo das escolas foi obrigado a atender expectativas do regime militar (CARNEIRO, 2011). Sob o aspecto da avaliação educacional no Brasil, em face da falta de liberdade, não se pode concluir que houve evolução, pois num contexto geral a educação brasileira teve tempos sofríveis. A atividade dos docentes foi prejudicada sob o manto da proibição do afastamento da ideologia oficial imposta pelo regime. Carneiro (2011) arremata que com o advento da constitucional de 1969, deu-se a justificação legislativa para, oficialmente, se exercer a prática do obscurantismo intelectual, sendo que a “[...] escola passou a ser palco de vigilância permanente dos agentes políticos do Estado. Neste período, editaram-se vários atos institucionais que eram adicionados, com muita frequência, contra a liberdade docente” (CARNEIRO, 2011, p. 27).

Dentro deste espectro, mormente de 1960 a 1980, período de exacerbação da ditadura e de ocorrência do “milagre nacional” a exigir profissionalização confirmadora do regime, a avaliação diminui seu espaço de importância ao sabor da competitividade das provas objetivas que começavam a tomar espaço de medição. Nesse sentido, Gatti (2002) relata o contexto da avaliação nessas décadas.

Nos anos 60, no âmbito da valorização de perspectivas mais tecnicistas em educação, passa a ser incorporada no contexto das políticas desenvolvimentistas do período. No entanto, no fim dos anos 70 e início dos 80, a avaliação educacional, que ainda não tomara fôlego entre nós, é posta ‘sob suspeita’ como área do conhecimento, inclusive pelas grandes discussões sobre as avaliações vinculadas aos vestibulares para ingresso no ensino superior e suas repercussões na mídia. Diversos motivos contribuem para esse processo de desabonamento social e acadêmico, a confrontar os desejos, de um lado, de alguns estudiosos que queriam contribuir, por meio de seus estudos críticos, para a melhoria desse processo; de outro, os desejos da grande massa de estudantes, impulsionada pelos pais, ansiosa por uma vaga no ensino superior. Essa realidade gera a desqualificação dos processos avaliativos, que se estende à própria avaliação educacional, descaracterizando o seu verdadeiro objetivo como área de estudos e pesquisa (GATTI, 2002, p. 19).

Ao final da década de 70 a ditadura militar começou a arrefecer. O novo Presidente general Ernesto Geisel, em 1974, iniciou “lento e gradual” andamento de diminuição poder ditatorial. Mesmo com a manutenção de meios totalitários – que possibilitavam a cassação de parlamentares e a decretação do fechamento do Congresso Nacional – Geisel houve por bem reagir à truculência física impressa pelo governo contra os adversários ideológicos e políticos (BARROSO, 2017). Em fins de seu mandato, a Emenda Constitucional nº 11, de 13 de agosto de 1978, extinguiu atos institucionais, símbolos do regime de exceção instaurado em 1964, indicando caminho para a abertura “ampla e irrestrita” propalada pelo último presidente do regime, o general João Baptista de Figueiredo, sendo que, como clarifica Barroso¹⁵ (2017), ainda no segundo semestre de 1979 foi aprovada a Lei da Anistia, a qual permitiu o retorno dos brasileiros que estavam no exílio e a libertação de muitos presos políticos. Ainda no mesmo ano, foi votada a nova lei dos partidos políticos, rompendo com o bipartidarismo artificial e ensejando ao pluripartidarismo. Abriu-se espaço, então, ao Movimento Diretas Já, sobrevivendo o governo civil e, tendo como Presidente José Sarney, em que teve guarida a Constituição de 1988, vigente até dias atuais.

Apelidada pelo Deputado Ulysses Guimarães de Constituição Cidadã¹⁶, tendo sido parida nos momentos seguintes à redemocratização, em consequência do longo período de violenta ditadura militar, segundo o Deputado constituinte no discurso de promulgação, a “[...] constituição é a sobrevivência da democracia. Quando, após tantos anos de lutas e sacrifícios, promulgamos o estatuto do homem, da liberdade e da democracia, bradamos por imposição de sua honra: temos ódio à ditadura. Ódio e nojo” (GUIMARÃES, 1988, não paginado).

O caldo histórico, político e popular ressabiado, aquele tempo era clamante por abertura, liberdade, participação social e política deram a tônica da Constituição de 1988. Vários institutos que já eram reclamados para a educação, foram abarcados. Vinculou-se cidadania à educação. Aliou-se educação à liberdade. O texto constitucional tenciona que a educação se amarre à dignidade humana. Em seu discurso, quando da promulgação da

¹⁵ É ministro do Supremo Tribunal Federal (STF) desde 2013. É professor na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e na Universidade de Brasília (UnB). Tornou-se mestre pela *Yale School* (Estados Unidos) em 1989 e livre docente e doutor pela *scholar* na Universidade de Harvard. É escritor de diversas obras de Direito Constitucional.

¹⁶Discurso do Deputado Ulysses Guimarães, Presidente da Assembleia Nacional Constituinte, em 05 de outubro de 1988, por ocasião da promulgação da Constituição Federal. Foi professor durante vários anos na Faculdade de Direito da Universidade Presbiteriana Mackenzie, onde veio a se tornar professor titular de Direito Internacional Público. Exerceu a advocacia, especializando-se em Direito Tributário. Morreu em 12 de outubro de 1992 vítima de acidente aéreo.

constituição de 1988, o Presidente da Assembleia Nacional Constituinte, Ulysses Guimarães bradou que

[...] a Constituição mudou na sua elaboração, mudou na definição dos poderes, mudou restaurando a Federação, mudou quando quer mudar o homem em cidadão, e só é cidadão quem ganha justo e suficiente salário, lê e escreve, mora, tem hospital e remédio, lazer, quando descansa. Num país de 30.401.000 analfabetos, afrontosos 25% da população, cabe advertir: a cidadania começa com o alfabeto (GUIMARÃES, 1988, não paginado).

Emoldurado pelo princípio maior da dignidade humana anunciado no artigo primeiro da Constituição Federal brasileira (BRASIL, 1988), são especificados no seu art. 206 subprincípios jungidos à educação que tem caráter instrumental, quais sejam, igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino, garantia de padrão de qualidade. Outros enunciados fazem parte do texto do art. 206, mas interessa ao caráter desse trabalho, muito especialmente ao contorno da avaliação da aprendizagem, o aspecto principiológico do inciso I “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988), por ter intrínseco necessariamente uma atividade professoral e institucional de olhar, observar, dar condições, envidar possibilidades, equalizar desigualdades e colocar o estudante ao ponto de aprender satisfatoriamente sem distinção. Desse princípio salta a importância do processo contínuo de avaliação para que se tenha garantia de que o estudante efetivamente iluminou-se com a aprendizagem. Mas os percalços e avanços histórico-legislativos quanto a avaliação educacional, mesmo dentro dos últimos anos de constitucionalismo e fruição sofrida de uma jovem democracia, se encontram dentro de dificuldades que se avolumam com os eventos deste novo mundo. Gatti (2002, p.18) expõe que “[...] exames como os vestibulares, o provão e o Enem, com o destaque que a grande mídia lhes dá, reforçam outra associação: avaliar é medir conhecimento”, desse modo, a autora faz uma crítica, clarifica o papel construtivo da avaliação educacional e afirma ser mais importante que medir, como é assinalado:

[...] Fatores internos e externos interpuseram-se, e as contradições implicadas nesses procedimentos tomaram corpo. De um lado, ênfase muito forte nos melhores e nos piores desempenhos, com a mídia valorizando apenas a média das notas obtidas e seu respectivo resultado, e não outros até mais importantes; de outro, a parca utilização dos dados pelas redes, seja por processos inadequados de visibilidade, acesso e disseminação dos dados, seja pelo hábito de, na área educacional, não se lidar pedagogicamente com esse tipo de dado. Estes problemas de utilização dos dados por diretores de escola, coordenadores pedagógicos e professores vêm ocorrendo tanto nas avaliações estaduais quanto nas nacionais. A

disseminação adequada, em suportes diferentes para audiências diferentes, entre elas o público em geral e os pais, e o aperfeiçoamento da divulgação jornalística também são pontos nevrálgicos a serem resolvidos no desenvolvimento desses processos (GATTI, 2002, p. 34).

O Brasil, no correr do avanço constitucional e legislativo, teve três LDB. Há em vias de finalização e execução uma Base Comum Curricular. Necessário faz-se nesse ponto a cogitação da ancoragem da avaliação da aprendizagem nessas normas, analisando também, neste passo, o momento histórico e seus deslindes.

3.1 A AVALIAÇÃO NAS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Três LDB se sucederam desde os anos 60 até os nossos dias. A primeira de nº 4.024/61, oriunda do período democrático antes do golpe militar de 1964, a segunda, de nº 5.692/71, gestada em meio a mais profunda influência da ditadura militar, e, a Lei 9.394/96, em plena vigência, com várias alterações posteriores, vinda sob égide na recente ordem constitucional.

Em 1950, os problemas de evasão e repetência começam a ser discutidos nacionalmente, tendo como objetivo serem assumidos e enfrentados com políticas públicas de revisão dos rumos da educação brasileira quanto à redução do fracasso escolar. Na década de 1960, a primeira LDB, nº 4.024/61 proclamava em seu Artigo 39:

A apuração do rendimento escolar ficará a cargo dos estabelecimentos de ensino, aos quais caberá expedir certificados de conclusão de séries e ciclos e diplomas de conclusão de cursos. § 1º Na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares, asseguradas ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento. § 2º Os exames serão prestados perante comissão examinadora, formada de professores do próprio estabelecimento, e, se este for particular, sob fiscalização da autoridade competente (BRASIL, 1961, não paginado).

Dentro do texto da LDB de 1961, verifica-se que avaliação pode ser delimitada como um procedimento para julgar o aproveitamento do estudante quanto ao seu grau de satisfação para a série em curso, visando a prospectar o nível de aproveitamento do estudante, para seleccionar aqueles com condições de serem promovidos à série imediatamente superior. A teor do art. 43 da Lei nº 4.024/61, cada estabelecimento de ensino tinha um regimento ou estatuto sobre a organização, a constituição de seus cursos, e o seu regime administrativo

disciplinar e didático. Esse dado clarificava que a competência em atribuir métodos de avaliação dependeria da instituição de ensino, dentro de paradigmas como estabelecidos nos pareceres do Conselho Federal de Educação, a exemplo do Parecer do CFE nº 207/66, item 3, que editava que a “[...] apuração do rendimento escolar é de alçada da escola. Respeitados os limites da lei, cabe à escola dispor, no seu regimento, sobre o seu regime disciplinar e didático, ou seja, sobre as modalidades do processo apurador” (BRASIL, 1966, não paginado).

A ideia de “apuração” parece sobrepujar o sentido de avaliação na LDB de 1961. Não se vê orientação de critérios, métodos ou diretrizes de julgamento que devem ser apreciados, restando, no Parecer do CFE nº 102/62, último parágrafo, que cabe ao professor o julgamento, “de acordo com a sua melhor consciência profissional” (BRASIL, 1962, não paginado). Outros pareceres do CFE são elucidativos a alertar para a característica da continuidade avaliativa, quais sejam:

Parecer CFE nº 102/62: [...] Não se trata de prescrição de provas e exames, mas de verificação da aprendizagem de maneira contínua e acumulada, ao longo de todo o curso [...]. Parecer CFE nº 207/66: [...] Na avaliação do aproveitamento do aluno devem preponderar os resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares [...] Os resultados alcançados durante o ano letivo, mais que as notas, símbolos mais ou menos arbitrários, são principalmente os progressos feitos ao longo dos meses [...] (BRASIL, 1962; 1966).

Houve, porém, quanto a requisitos e análise dos resultados de desempenho, evolução considerável na interpretação dada pelo Conselho Federal de Educação aos ditames da LDB de 1961, levando-se em consideração eventuais variáveis que apontavam a nota final recebida pelo estudante, havendo no Parecer interpretativo do CFE de nº 207/66 a seguinte manifestação:

Nenhum educador digno deste nome sacrifica a realidade do fato pedagógico a uma presunção legal. Talvez se visse forçado a fazê-lo em outras épocas, coagido por leis mais rígidas. Dentro da L.D.B., não. Compete ao professor, que tem no exame “autoridade de julgamento” tudo ponderar: a situação inicial do aluno, os “resultados alcançados durante o ano letivo”, sua facilidade ou dificuldade de raciocínio e expressão no momento das provas, os resultados do exame. E depois de tudo ponderado, cabe não à máquina calculadora da Secretaria, mas ao mesmo professor, antes, aos professores (pois se trata de uma banca), dar o juízo definitivo sobre o rendimento escolar do aluno (BRASIL, 1966, não paginado).

Verifica-se, assim, que houve dentro do âmbito interpretativo da lei uma flexibilização ao texto frio, sendo a decisão quanto à aprovação ou retenção do estudante uma atribuição que

não se inclina somente no total de pontos por ele amealhado ao final do período letivo, devendo-se considerar ademais o nível de desenvolvimento apresentado. Posterior a LDBEN nº 4.024/61 houve a reforma educacional, após dez anos, culminando na promulgação da LDBEN nº 5.692/71, que ocorre durante o período da Ditadura Militar no Brasil, atendendo aos anseios governamentais, esta lei implantou a escolarização de oito anos, recebendo a nomenclatura de ensino de Primeiro Grau¹⁷, bem como apresentou em seu artigo 14, modificações importantes quanto ao processo de avaliação.

Art. 14. A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade. § 1º Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida. § 2º O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento. § 3º Ter-se-á como aprovado quanto à assiduidade: a) o aluno de frequência igual ou superior a 75% na respectiva disciplina, área de estudo ou atividade; b) o aluno de frequência inferior a 75% que tenha tido aproveitamento superior a 80% da escala de notas ou menções adotadas pelo estabelecimento; c) o aluno que não se encontre na hipótese da alínea anterior, mas com frequência igual ou superior, ao mínimo estabelecido em cada sistema de ensino pelo respectivo Conselho de Educação, e que demonstre melhoria de aproveitamento após estudos a título de recuperação. § 4º Verificadas as necessárias condições, os sistemas de ensino poderão admitir a adoção de critérios que permitam avanços progressivos dos alunos pela conjugação dos elementos de idade e aproveitamento (BRASIL, 1971, não paginado).

A nova LDB de 1971 teve em seu benefício a condensação de todos os pareceres do CFE relativos à Lei de Diretrizes anterior, o que rendeu uma evolução no sentido do que seria “avaliação de aprendizagem”, tomando agora a ênfase como instrumento processual para acompanhar o desenvolvimento escolar, tendo como paradigmas metas educacionais definidas. Assim, deixa de ser mero meio decisório de promoção ou retenção do estudante de uma série para outra, sendo que agora o mister classificatório da avaliação, que era comum nas primeiras normas dos sistemas de ensino, passa a ser aquilatado como um feixe de conhecimentos e habilidades, atinentes a cada série, acessível e necessário a todo aluno. A avaliação deve propiciar a aprendizagem dos estudantes, assim caracterizada no Parecer nº 360/74 do CFE “[...] a aprendizagem não se restringe à aquisição de conhecimentos. Ela se constitui num processo amplo, pois envolve a formação de conceitos, a aquisição de

¹⁷ Atualmente corresponde ao Ensino Fundamental de nove anos.

habilidades e a formação de atitudes, levando em conta as potencialidades do aluno” (BRASIL, 1974, não paginado).

A LDB de 1971 perfilou uma novidade que findou por dar um novo direcionamento ao sentido de avaliação. Adotando o sistema de avanços progressivos, donde desapareceu a função classificatória da avaliação, obrigando um novo olhar e novas competências avaliativas aos professores para êxito do novo molde, dentro dos princípios da continuidade, amplitude e compatibilidade com os objetivos propostos. O Item I do Parecer CFE nº 360/74, interpretou a nova sistemática, assim:

O sistema de avanços progressivos implica na “adequação dos objetivos educacionais às potencialidades de cada aluno, agrupando por idade e avaliando o aproveitamento do educando em função de suas capacidades. [...] Não existe reprovação. A escolaridade do aluno é vista num sentido de crescimento horizontal; o aproveitamento, numa linha de crescimento vertical. Pelo regime de avanços progressivos, o aproveitamento escolar independe da escolaridade, ou seja, do número de anos que a criança frequenta a escola”... Para que o sistema fosse implantado com êxito, várias condições são indicadas no referido parecer, contemplando desde a infraestrutura até a formação de professores (BRASIL, 1974, não paginado).

Numa comparação com a Lei anterior, verifica-se mais valorizada ênfase à avaliação como procedimento educativo amplo e contínuo, dentro da habitualidade planejada de cada estabelecimento de ensino. Quanto à finalidade, houve o enaltecimento não somente da sua missão classificatória, mas, igualmente, no seu mister de retroalimentação do aprendizado. Necessário, por oportuno, mencionar os estudos de recuperação, colocados no art. 14 da Lei nº5.692/71, para aqueles que apresentarem aproveitamento ou frequência abaixo de expectativa a serem proporcionados pelos estabelecimentos de ensino em que estudem.

Após 25 anos, depois de muitos debates, Darcy Ribeiro apresenta o texto da LDB nº 9.394/96, a qual discute novos paradigmas avaliativos, refletindo um modelo mais qualitativo a partir de diversos instrumentos. Essa lei traz em seu bojo critérios para a avaliação escolar redigidos no inciso V do artigo 24.

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; c) possibilidade de avanços nos cursos e nas séries mediante a verificação do aprendizado; d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito; e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino e seus regimentos (BRASIL, 1996, não paginado).

A LDB nº 9.394/1996 dita no seu artigo 13 as incumbências dos docentes para com a instituição onde atua e os discentes atendidos, dentre elas, o inciso III assinala que o docente deve zelar pela aprendizagem do educando e, posteriormente, no inciso IV, cabe ao professor estabelecer estratégias de recuperação para aqueles estudantes cujo rendimento não foi adequado. É notório a legislação educacional ditar a avaliação da aprendizagem como uma atividade da ação do docente, configurando-se como sua função acompanhar passo a passo o processo de desenvolvimento da aprendizagem dos discentes. Nesses meandros, avaliar a aprendizagem era um desafio para o docente que pretende seguir os ditames legais, no sentido de transformá-la em um processo de mera cobrança de conteúdos memorizados mecanicamente e sem muito significado para o estudante. Doutra banda, tem se configurado em momentos de angústia para os estudantes que recebem esse precioso instrumento como recurso de repressão e regulação do professor, o qual busca garantir uma aula permeada pelo respeito e os estudantes demonstrem interesse. Desse modo, a avaliação da aprendizagem constitui contemporaneamente num momento de reflexão da ação do professor e do estudante, como bem propala Santos (2005):

No caso específico da educação, a avaliação pode ser considerada a apreciação da qualidade e da eficiência do sistema de ensino como um todo ou de parte dele e também o processo pelo qual se compara o comportamento que os alunos manifestam em dado momento diante dos objetivos propostos nos planos de ensino (da disciplina) ou nos de aula (do professor). Nesses casos, o professor deve provocar no aluno uma reflexão sobre o que vivenciou em uma situação de aprendizagem para poder ampliar seus conhecimentos (SANTOS, 2005, p. 22).

Desse modo, o autor observa que a avaliação assumiu uma dimensão orientadora, proporcionando ao estudante tomar consciência de seus avanços e dificuldades, contribuindo no percurso da construção do conhecimento, constituindo um momento oportuno para se praticar atos diferentes de se avaliar a aprendizagem do estudante, considerando as indicações do surgimento da avaliação atrelada ao currículo, como sublinha Sacristán (1998, p. 51) “[...] um procedimento para sancionar o progresso dos alunos pelo currículo sequencializado ao longo da escolaridade”.

A LDB nº 9.394/96 possibilita visualizar o processo avaliativo como aquele que verifica, analisa, acompanha o desenvolvimento do estudante, passando de um momento estanque a um que permite a tomada de decisões a partir dos resultados obtidos objetivando ao estudante o seu pleno desenvolvimento.

A função vigente da avaliação é acompanhar o desempenho escolar do estudante, objetivando sua progressão. Já existia, como visto, na lei anterior, igual previsão, mas, dessa feita o legislador foi expresso e ululante, donde são previstas alternativas para flexibilização das posturas de classificação e promoção do estudante, por meio da aceleração de estudos, avanço nos cursos e nas séries por meio de análise e verificação de aprendizado ou aproveitamento de estudos exitosos. No Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 12/97 há clara intenção de não ligar avaliação a uma finalidade classificatória, que vise fundamentos a promoção ou retenção do estudante, como assinala o parecer:

[...] é importante assinalar, na nova lei, a marcante flexibilização introduzida no ensino básico, como se vê nas disposições contidas nos artigos 23 e 24, um claro rompimento com a “cultura da reprovação”. O norte do novo diploma legal é a educação como um estimulante processo de permanente crescimento do educando – “pleno desenvolvimento” – onde notas, conceitos, créditos ou outras formas de registro acadêmico não deverão ter importância acima do seu real significado. Serão apenas registros passíveis de serem revistos segundo critérios adequados, sempre que forem superados por novas medidas de avaliação, que revelem progresso em comparação a estágio anterior, por meio de avaliação, a ser sempre feita durante e depois de estudos visando à recuperação de alunos com baixo rendimento (BRASIL, 1997, não paginado).

Os princípios a que se lançam à avaliação na norma de diretriz vigente são os mesmos da LDBEN passada, com acréscimo destacado por continuidade e cumulatividade, com altivez significativa dos resultados conseguidos durante período letivo. Em relação aos procedimentos de avaliação ficou regrado que cabe ao professor decidir quais serão utilizados, na forma do art. 13, inciso III, a atribuição de “zelar pela aprendizagem dos alunos” (BRASIL, 1996, não paginado), não obstante também, no art. 9º, inciso VI, esteja normatizada atribuição da União para “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996, não paginado).

Há também na Lei nº 9.394/96, bem como na Lei nº 5.692/71, a previsão da obrigatoriedade da escola e dos docentes estabelecerem estudos de recuperação para aqueles com atraso escolar, como se vê nos artigos 12, 13 e 24, incisos IV, V e VI. O Parecer CNE nº 5/97, edita que os estudos de recuperação “continuam obrigatórios, e a escola deverá deslocar a preferência dos mesmos para o decurso do ano letivo” (BRASIL, 1997, não paginado). Antes, eram obrigatórios entre os anos ou períodos letivos regulares. Ainda segundo o parecer

esta mudança aperfeiçoa o processo pedagógico, “uma vez que estimula as correções de curso, enquanto o ano letivo se desenvolve, do que pode resultar apreciável melhoria na progressão dos alunos com dificuldades que se projetam nos passos seguintes” (BRASIL, 1997, não paginado). Outra inovação da Vigente LDBEN está prevista no art. 23, § 1º que assim edita:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. § 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais (BRASIL, 1996, não paginado).

Observa-se que a Lei coloca o sentido de avaliação para outra finalidade, qual seja, a de reclassificação, assim se o estudante transferido demonstra aptidão superior à série em que se matriculou, poderá ser reclassificado para cima ou para baixo, conforme o caso. Para não permitir que se vagueie na interpretação, o legislador inseriu o artigo 24, inciso II, alínea “a” e “b”, que permite tal classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do fundamental, feita por promoção, no caso de estudantes com aproveitamento na série ou fase anterior, na própria escola, bem como, por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas. Tal dispositivo ensejou arraigada crítica à flexibilização e da colocação da avaliação dentro de um patamar de mera promoção estanque, sem um devido acompanhamento e verificação de desenvolvimento. Demo (2012, p. 21) porém, parece dissipar tal dúvida, sendo que tal celeuma se encontra pacificada.

O nível maior de liberdade aparece na possibilidade de classificar o aluno de maneira independente da escolarização anterior, desde que exista avaliação e dentro de regulamentação pertinente. Pode-se alegar que isso já é demais. Entretanto, se lembrarmos do empurrão que a lei oferece na direção da autonomia de cada escola, essa formulação, por mais surpreendente que pareça, é, no fundo, coerente. A possível suspeita de certa leviandade é compensada pela exigência de avaliação e de regulamentação, que impediria a tentação de classificar de qualquer maneira, sob o impacto da “politicagem”, por exemplo. Além disso, quando se fala da promoção como forma de classificação, acrescenta-se que supõe “aproveitamento” por parte do aluno. Embora isso vá, com certeza, servir aos mais variados golpes escusos se o texto e o espírito da Lei forem minimamente respeitados, é possível colocar a forma sob controle dos fins educativos (DEMO, 2012, p. 21).

Teoricamente um significativo incremento em desenvolver práticas avaliativas numa perspectiva formadora está posto com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, em plena vigência, mesmo com suas modificações pontuais de estrutura da educação. Mas a essa perspectiva de avaliação continuou fértil a evoluções, requerendo seu exercício de modo sistemático, ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem e não somente em pontos estanques furtivos, como acontece habitualmente em nossas escolas numa dimensão prática que persiste. O uso da avaliação nessa perspectiva, cuja finalidade é formar cidadãos capazes de intervir criticamente na realidade para transformá-la, só poderá acontecer se o caráter de terminalidade e de medição de conteúdos aprendidos, forem superados, a fim de que os resultados da avaliação possam ser utilizados como indicadores para a renovação da prática avaliativa. É nesse direcionamento que Gatti (2002, p. 37), elucida a necessidade de se antever esse mundo de modificações diversas e ponderar que a avaliação há de ser permeada e norteada por esse sentimento que tem “estimulado, como não poderia deixar de ser, reflexões acerca dos papéis – consequentemente, das exigências e expectativas – das agências educacionais e, extensivamente, da posição da pessoa humana em sua relação com o planeta”.

3.2 A AVALIAÇÃO NA TERCEIRA VERSÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Base Nacional Comum Curricular está prevista no § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e está na sua terceira versão. A primeira versão foi base para consulta pública entre outubro de 2015 e março de 2016, recebendo mais de 12 milhões de sugestões individuais, de organizações e de redes de educação de todo o País, além de pareceres analíticos de especialistas, associações científicas e membros da comunidade acadêmica. Já a segunda versão de maio de 2016, passou por um processo de debate institucional nas Secretarias Estaduais de Educação em todas as Unidades da Federação, com a coordenação do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), sendo que dessa feita mais de nove mil pessoas foram envolvidas (BRASIL, 2017).

Essa subseção trata da proposta de avaliação contida na terceira versão da Base Nacional Comum Curricular, já no derradeiro passo de encaminhamento ao Conselho Nacional de Educação (CNE), como proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os estudantes da Educação Básica, pactuada com os Estados, o Distrito

Federal e os Municípios, dentro do objeto específico dos moldes de avaliação colocados dentro do documento.

Tendo em vista o conceito de educação integral com o qual a BNCC se aliou, a avaliação de aprendizagem haverá de tomar rumos nacionais mais avançados já que se refere o novo postulado “[...] à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos alunos” e em sequência com “[...] os desafios da sociedade contemporânea, de modo a formar pessoas autônomas, capazes de se servir dessas aprendizagens em suas vidas” (BRASIL, 2017, p. 17).

Todo arcabouço teórico ameadado com o passado histórico e legislativo, toda prática terá que evoluir em suas competências para facear a nova base que se pretende comum dentro dos objetivos de aprendizagens dos componentes curriculares estabelecidos pela BNCC, para toda a Educação Básica que visa à aprendizagem e desenvolvimento global do estudante. A superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende são alguns dos princípios subjacentes à BNCC. Estes componentes gerais aplicam-se às diversas esferas de ensino, e como edita a terceira versão da BNCC (BRASIL, 2017, p. 18-19), a avaliação deverá se destinar a atender às dez competências gerais que estão elencadas no documento.

A primeira das dez competências está afeta aos conhecimentos históricos refletidos nos arredores da vida física e sensível do aluno, numa dimensão social e cultural com finalidade de se entender e explicar a realidade de “fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais, colaborando para a construção de uma sociedade solidária”. A segunda competência chama a avaliação de aprendizagem para a tarefa de observar o protagonismo e voluntariedade do aluno através da sua curiosidade intelectual e recorrência à “abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas”. Com a terceira competência o documento exorta as categorias de avaliação para prospectar sentimentos de senso estético no aluno, aquilatando o reconhecimento que faz “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (BRASIL, 2017, p. 18).

A quarta e quinta competências da Base Nacional Comum Curricular, ligam-se às linguagens em seus vários moldes e a utilização das novas tecnologias, pontos que vão fazer

com que a avaliação tenha maior acurácia já que o estudante, em avassaladora maioria, é nativo da geração cibernética, com usos naturalmente voltados a uma nova linguagem e integração com as atuais plataformas computacionais ligadas em rede por meio dos mais variados aparatos digitais (BRASIL, 2017). A sexta competência trabalha a tolerância com o diferente, valorizando a diversidade de saberes e vivências culturais de conhecimentos e experiências para “entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade”. A sétima competência entrega à avaliação a atribuição de acompanhar o desenvolvimento argumentar do aluno, baseado em fatos, dados e informações confiáveis, “para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta” (BRASIL, 2017, p. 19).

A oitava competência é jungida aos cuidados com a saúde, já a nona competência trata de respeito ao outro e alteridade, dentro da diversidade de pensamentos, raça, etnia, culturas e gênero e afins. Com a décima competência paradigmática da Base Nacional Curricular Comum, espera-se que a avaliação seja capaz de acompanhar e erigir a “autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2017, p. 19).

Esse leque de competências exigidas diante da nova BNCC, ainda em terceira versão, se consubstancia em grande múnuse relevante empreitada na atividade da avaliação educacional, a exigir novos e mais profundos estudos. A proposta de modificação curricular está posta e representa enorme mudança que cria infindáveis vertentes e possibilidades de abordagens avaliativas para um Brasil igualmente enorme e vário em culturas, costumes, climas, raças e brasilidades diversas. Gatti (2002, p. 38) alerta eventualidades como estas em que existe um eterno fazer criativo em que não há “[...] valores e conceitos irrevogáveis, sem certezas e pontos definidos de chegada... pura aposta de que será necessário que nos submetamos à avaliação permanente, seja nas organizações coletivas, seja na consciência individual”. Existe uma proposta de mudança no currículo e em seus objetivos de base comum, forçando modificações de posturas científicas e práticas para o educador enquanto avalia seus discentes, num trabalho que sempre se inicia e é sempiterno.

4 A AVALIAÇÃO DA APENDIZAGEM E A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Os estudos sobre ensino superior, formação docente e avaliação educacional têm crescido lentamente entre as pesquisas de pós-graduação no Brasil, porém as pesquisas sobre a formação do licenciado para realizar a avaliação da aprendizagem são praticamente inexistentes. No dizer de Pimenta e Lima (2004, p. 41), “a universidade é por excelência o espaço formativo da docência, uma vez que não é simples formar para o exercício da docência de qualidade”. Nesse sentido, Pimenta (1996) assinala que as pesquisas no âmbito da ação docente, desenvolvidas a partir da relação com a formação inicial em curso de Pedagogia, compõem elementos que permitem o repensar do próprio curso formador, a partir da prática pedagógica realizada pelos sujeitos egressos desse curso. Assim, os debates empreendidos no decorrer da história dos cursos de Pedagogia permitem observar que com os sérios problemas enfrentados no que se cinge à aprendizagem escolar, como observa Gatti (2010, p.1359) “avoluma-se a preocupação com as licenciaturas, seja quanto às estruturas institucionais que as abrigam, seja quanto aos seus currículos e conteúdos formativos”. Embebida nessas problemáticas educacionais, a pesquisa em questão faz correlações entre ensino superior, formação do pedagogo e avaliação da aprendizagem, expondo os nexos estabelecidos entre eles.

Apesar de ainda incipiente, o caminho percorrido na academia tem trazido grandes contribuições para o campo da formação docente e da avaliação da aprendizagem, acompanhado de uma diversificação qualitativa no que se refere aos enfoques e metodologias utilizadas, bem como ao quadro teórico de referência.

As produções levantadas no estado da arte desta pesquisa permitem incidir que as produções teóricas têm sido unânimes em condenar as práticas avaliativas seletivas, quantitativas e excludentes, apesar dessas práticas se apresentarem ainda muito fortes e resistentes no chão da escola. O estudo de Batista (2003), do mestrado em educação da UFS, intitulado “O olhar do egresso: uma avaliação da habilitação Português/Inglês do curso de Letras da UFS no período de 1995 a 2000”, delineia que a universidade deva ofertar ao graduando uma formação ampla, capaz de fazê-lo responder a uma demanda não só específica de sua área, sobretudo, alinhada com as novas necessidades que estão sendo criadas pela sociedade moderna. A autora relaciona a avaliação como potencial de mudanças educacionais.

A avaliação deve ser o ponto inicial para qualquer tentativa de mudança, e a vontade de mudar é, em geral, resultado de insatisfação com relação ao

processo, aos objetivos, aos conteúdos, aos métodos ou ao resultado final, pois, em geral, a primeira idéia associada à avaliação é a de elevação da qualidade. É preciso que se conheça a dimensão dos problemas, das falhas e também os aspectos positivos e as conquistas para que se possa estabelecer com clareza novas metas, novos rumos e uma nova missão. Avaliar possibilita que se faça um balanço entre a realidade e o que é desejável. Ristoff (1995:50) afirma que a avaliação "Precisa não apenas refletir a realidade, mas iluminá-la, criando enfoques, perspectivas, mostrando relações, atribuindo significado" (BATISTA, 2003, p. 8).

Nessa linha de raciocínio, Denize da Silva Souza em sua pesquisa de mestrado sobre “A relação com o saber: professores de matemática e práticas educativas no Ensino Médio” traz uma importante contribuição ao sinalizar que o professor em sua atividade docente, “relaciona-se com o mundo, com o outro e consigo mesmo [...] ele faz de sua prática pedagógica um espaço marcado e ordenado por regras com mensagens cognitivas e sociais, ora implícitas ora explícitas [...]” (SOUZA, 2009, p. 144). Já em seus estudos, Viana (2011) realizou ampla pesquisa sobre a relação teoria e prática da formação do licenciado em pedagogia, considerando-as atividades distintas, porém recíprocas, sinalizando que essa relação é característica marcante na formação do pedagogo, a qual deveria ter como ponto de partida “a educação no seu sentido mais amplo e específico da educação escolar, pois, o que necessitamos é de uma formação teórico-científica” (VIANA, 2011, p. 175).

Dentre outros estudos, destaca-se o de Almeida (2012) denominado “Saberes docentes como articuladores do diálogo entre teoria e prática no Ensino Médio”, o qual pesquisou e analisou as concepções que permeiam as práticas de ensino e os saberes dos professores que atuam no Ensino Médio, dissertando sobre os diferentes aspectos da vida na sala de aula, da forma como os contextos se apresentam e afirmando que “a escola precisa rejuvenescer os seus paradigmas [...] de avaliação” (ALMEIDA, 2012, p. 45), perfilando os ensinamentos de Charlot (2000), Tardif (2010), Gauthier (1998) e Pimenta (2007) sobre saberes docentes e prática pedagógica e remete em suas considerações finais que a avaliação formativa tem se constatado como problema e que os professores a utilizam em combinação com a somativa para atender os preceitos legais, embora alguns não adotem tais medidas (ALMEIDA, 2012, p. 179).

A pesquisa desenvolvida por Juliana da Silva Dias analisou a avaliação externa de cursos de graduação à distância de modo a trazer uma contribuição importante para o presente estudo ao sublinhar que “[...] a avaliação externa de cursos de graduação é considerada como um mecanismo de controle e punição, sendo utilizada para a identificação de cursos com ou sem qualidade e não para a definição de metas ou parâmetros comparativos que contribuam

com a busca contínua da qualidade tão desejada” (DIAS, 2013, p. 19-20). Nesse passo a pesquisadora alude:

[...] as políticas de avaliação são arquitetadas de forma a atender traços de controle, de regulação, de prestação de contas, com vista a uma maior efetividade do sistema de ensino em detrimento de maiores investimentos em políticas públicas pelos governos. Entretanto, os resultados produzidos por um sistema de avaliação adequado, baseado em indicadores plausíveis, quando usados corretamente do ponto de vista ético, político, pedagógico, e não a serviço do mercado, podem favorecer uma análise crítica da realidade institucional, a partir de elementos legítimos que de fato favoreçam um diagnóstico. Possibilitando assim a transformação, dentro de uma perspectiva de avaliação emancipatória [...] Ao que se verifica, é indiscutível a necessidade e a importância da avaliação como um mecanismo de aprimoramento e julgamento a respeito de toda atividade humana. Contudo, o ato de se consolidar uma prática avaliativa demanda a definição de critérios autênticos. Para tanto, é importante que o processo avaliativo seja sistemático, contínuo e que apresente bases precisas e metodologias capazes de provocar o aperfeiçoamento e a revisão dos objetivos e das prioridades educacionais (DIAS, 2013, p. 22).

Outra pesquisa que analisou a formação inicial de professores foi a de Bruno Oliveira Santos (2015) intitulada “Viver, Aprender e Ensinar: Dialogando com professores de História sergipanos sobre formação inicial e experiência vivida”, refletiu sobre a formação docente, sublinhando o professor como um sujeito em constante processo de mudança, enfatizando que a academia trabalha com conteúdos dissociados da realidade cotidiana, a qual será vivenciada pelos futuros professores. Assim, o pesquisador pontua que a formação inicial é continuada e a experiência amplia os saberes dos professores.

A formação continuada é experienciável. O professor é fruto de toda sua trajetória de vida, de suas experiências, de suas concepções e valores. O formar é o identificar-se com a profissão. Nesse sentido, **o professor não é fruto apenas da formação inicial que recebera nos centros universitários, mas de toda uma história de vida. Aprendemos a ser professor com nossos professores, com nossos amigos, com nossos alunos e através de nossas próprias experiências. Não somos um produto acabado.** Estamos sempre em constante mudança, ou seja, somos artistas em processo contínuo de metamorfose [...] a formação é constituída por processos continuados intrínsecos e extrínsecos ao indivíduo (SANTOS, 2015, p. 34, grifos nossos).

Santos (2015) afirma a importância das experiências no trajeto de vida dos professores como definitivas para o seu fazer docente, pois, trata-se de uma profissão cujas funções não se resumem a técnicas, métodos, estratégias e planejamentos, necessitando nesse sentido repensar a formação inicial. Desse modo, no estudo sobre a formação do Pedagogo para

realizar a avaliação da aprendizagem é preciso considerar todas as dimensões explicitadas até aqui, pois “o professor não é mero executor e sim um intelectual capaz de tornar sua prática objeto de investigação, estudando e problematizando o que deu certo [...] o que não deu, diante das exigências da aprendizagem [...]” (BERGER, 2008, p. 33).

Os estudos aqui delineados trazem importantes contribuições para a formação docente e avaliação da aprendizagem, discutindo as relações existentes entre esses campos de pesquisa, sublinhando que as dificuldades existentes nos cursos de formação de professores, na universidade, são também das escolas de educação básica, o que propicia a necessidade de abordagem desses campos dentro daquilo que suas teorias oferecem. Assim, as seções que se seguem, contam com um vasto referencial teórico que se somam aos estudos desenvolvidos na área.

4.1 AS TEORIAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Esta subseção tem como foco elencar as principais teorias da avaliação da aprendizagem delineadas pela literatura. Assim, é imprescindível estabelecer seus momentos históricos, a partir de quatro gerações que tiveram início no século XX, quais sejam: mensuração, descritiva, julgamento e negociação (FIRME, 1994). A primeira geração denominada de mensuração, que de acordo com Ferreira (2001, p. 457) significa “determinar a medida de”, “medir”, consiste em uma interpretação que se alinha a esta geração, a qual apresenta a avaliação como medida, não havendo distinção desses termos, principalmente entre os anos de 1920 e 1930, momento em que os testes e exames eram imprescindíveis na classificação dos estudantes e seus avanços eram verificados. A avaliação na mensuração ofertava simplesmente informações sobre o estudante e o papel do professor como meramente técnico.

Nessa linha de exposição Firme (1994) sublinha que entre os anos de 1930 e 1940 a avaliação assume nova roupagem, rompendo a mensuração e assumindo um caráter descritivo, no qual o fazer do professor estava concentrado na descrição dos padrões e critérios estratégicos de avaliação, nesse período culmina o que se chama avaliação educacional. A terceira geração, classificada como Julgamento, desenvolve-se durante os anos de 1960 e 1970, trazendo ao contexto avaliativo um paradigma de julgamento, embora preservasse a mensuração e a descrição das gerações anteriores, o professor assumia a postura de juiz para julgar o conjunto de todas as dimensões do objeto, inclusive sobre os próprios objetivos, pois não adiantava somente medir e descrever a avaliação. Na última geração,

denominada de Negociação, Firme (1994) assevera que entre os anos de 1980 e 1990, a avaliação passa a ser um processo interativo e negociado, se justificando a partir do paradigma construtivista¹⁸, com finalidade de proporcionar informações, direcionando intervenções no projeto educacional, no sentido de melhorar a aprendizagem do estudante (FIRME, 1994).

Observando essas gerações, tão bem delimitadas didaticamente nos anos do século XX, a pesquisa traz indícios da ocorrência do controle curricular nos mecanismos de avaliação, indicando uma incipiente superação do modo de avaliação que quantifica para uma com caráter mais qualitativo. Nesse aspecto, Lima (1999) menciona que as correntes quantitativas produziram um vasto material instrumental para proceder à avaliação mantendo-se próximo da objetividade e fornecendo “dados mais seguros no que tange à eficiência/eficácia da aprendizagem [...] tendo por objetivo mudanças comportamentais observáveis e mensuráveis, que por sua vez têm como meta a tomada de decisão” (LIMA, 1999, p.71-72), sendo esse formato praticado pela inexistência de um modelo instrumental que realizasse processos qualitativos.

Hoffmann (2001) sublinha que os estudos em avaliação deixam para trás o caminho das verdades absolutas, dos critérios objetivos, das medidas padronizadas e das estatísticas, alertando assim sobre o sentido essencial dos atos avaliativos de interpretação de valor sobre o objeto da avaliação, conduzindo a um agir consciente e reflexivo frente às situações avaliadas e ao exercício do diálogo entre os envolvidos no processo, buscando constantemente ultrapassar o viés objetivo e precavendo-se contra os enganos subjetivos. Assim, tem-se como pressuposto a convicção de que não fazem parte do processo de avaliação as rotinas de dar notas, classificar, verificar, medir, selecionar, etc. Faz-se premente refletir sobre o que se tem propagado em relação a avaliação, havendo necessidade de separar a rotina material da finalidade essencial e substancial de verificar a efetividade do ensino e da aprendizagem com rigor (FURLAN, 2007).

[...] a avaliação destaca-se como um conjunto de conhecimentos essenciais e imprescindíveis à formação do professor na medida em que, constituindo-se como prática cotidiana de função reflexiva e investigativa insubstituível sobre os processos de ensino e aprendizagem, assume um papel importante no desenvolvimento da profissionalização docente. Nesse sentido, avaliação

¹⁸ Na perspectiva construtivista há um novo enfoque ao papel do professor, que deve dominar três núcleos de conhecimentos, considerando o conceito de aprendizagem mediada, quais sejam: - As características psicossociais e cognitivas do aluno; - Os conteúdos específicos de sua disciplina e seu contexto; - As habilidades e competência do mediador do processo da aprendizagem. Ver em Construtivismo: a produção do conhecimento em aula, de Vasco Moretto, 2003.

da aprendizagem deve apontar para a construção de uma prática avaliativa qualitativamente mais significativa, comprometida com a aprendizagem, em consonância com a necessidade de uma melhor formação do professor. (FURLAN, 2007, p. 19-20).

O processo de avaliação é eminentemente educativo, tendo por base a análise reflexiva do ensino. Na perspectiva de Hoffmann (1993), a avaliação é essencial à educação, sendo inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento e reflexão sobre a ação. A autora assevera que um professor que não avalia constantemente a ação educativa, no sentido indagativo, investigativo, instala sua docência em verdades absolutas, pré-estabelecidas e terminais (HOFFMANN, 1993). A reflexão exposta em torno da temática aqui discutida propõe que a prática de avaliação está relacionada com a concepção de educação que o professor possui. Assim, a avaliação não deve ser vista como um ato isolado, mas sim integrada a um aspecto mais amplo que influencia de uma forma ou de outra na ação educativa. Nesse espectro tem-se:

O universo linguístico do campo da avaliação educacional contém um vocabulário que somente foi estabelecido nos últimos anos, de forma a compor uma estrutura que embasa os múltiplos significados das operações necessárias para a elaboração de sistemas concretos. No universo avaliativo, as palavras vão surgindo de forma tempestiva cada vez que **é necessário atribuir significados às novas práticas adotadas**. Análises pautadas em diversas interpretações paralelas conduzem a uma ampla profusão de significações, pois **não há uma linguagem uniforme para tratar das práticas avaliativas**. Regras funcionais de linguagem são sistematicamente construídas, tendo em vista o funcionamento de um sistema amplo, mas pouco estruturado e pautado em semânticas que diluem o discurso pedagógico tradicional. Assim, a comunidade dos atores sociais responsáveis pela execução das avaliações se comunica através de uma sintaxe que se recusa a deixar de ser prolixa (MARCHELLI, 2010, p. 563, grifos nossos).

A LDBEN (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006) são demonstrações claras de que houve avanços, quando apregoam a avaliação como meio de diagnosticar o desempenho e de promover novos conhecimentos. As mudanças propostas são amplas e trazem uma nova visão de educação. A elaboração da Proposta Pedagógica por todos os integrantes da escola, a indicação do material pedagógico proposto ao estudante, a decisão sobre metodologia na busca da construção do conhecimento e o uso de outras tecnologias são inovações percebidas pelo professor no seu agir profissional (FURLAN, 2007). Nessa linha de pensamento

o ato de avaliar a aprendizagem na escola se expressa como uma investigação da qualidade dos resultados obtidos, portanto, resulta num conhecimento do desempenho do educando individual, assim como de sua turma, coletivamente. No âmbito da ciência, a investigação produz um conhecimento sobre o modo como a realidade se apresenta e como ela funciona; no âmbito da avaliação, produz uma configuração da qualidade do objeto investigado (seja ele pessoa, grupo de pessoas, instituições, aprendizagem) (LUCKESI, 2012, p. 441).

Nessa esteira de proposições, Luckesi (2012) apresenta a avaliação como processo diferente da verificação, sendo aquele que necessita de uma ação posterior, visto que direciona o objeto num percurso dinâmico de ação, estando a serviço de uma pedagogia preocupada com a transformação da sociedade, donde “deverá estar atenta aos modos de superação do autoritarismo e ao estabelecimento da autonomia do educando, pois o novo modelo social exige a participação democrática de todos” (LUCKESI, 2009, p. 32). Acresce ao exposto o fato que a avaliação perde o sentido de feitura de julgamento ao estudante e passa a servir como instrumento revelador do que o estudante aprendeu, “os caminhos que percorreu para alcançar o conhecimento demonstrado, seu processo de construção, o que não sabe, o que pode vir a saber [...] suas possibilidades de avanço e suas necessidades para que a superação ocorra [...]” (ESTEBAN, 1997, p. 53). Dessa assertiva, assemelha-se o pensamento de Vasconcellos (2000) que propala que a avaliação é um processo que abrange a existência humana, no dizer do autor ela implica numa reflexão sobre a prática “no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos” (VASCONCELLOS, 2000, p. 44), apontando para estreita relação entre avaliação e concepção de homem, de sociedade e Projeto Pedagógico da instituição. Para o autor, “o sentido dado pelo professor à avaliação está intimamente relacionado à sua concepção de educação” (VASCONCELLOS, 2000, p. 46) e assevera que o maior sentido da avaliação se constitui em avaliar para que os alunos aprendam mais e melhor, o que delineia o sentido de reflexão e ação do professor no processo de ensino e aprendizagem. Desse modo Moreno (2002) contribui ao propor que:

Ao conceber avaliação como uma parte inerente da atividade educativa, constitui em uma prática complexa. A avaliação é influenciada por vários aspectos e elementos pessoais, sociais e institucionais, ao mesmo tempo que incide sobre todos os outros elementos envolvidos na atividade escolar: construção de interações conhecimento, relação professor-aluno, interações no grupo, estratégias de ensino práticas, situações de ensino oferecido, disciplina, expectativas dos alunos, professores e pais, valorização do indivíduo na sociedade, etc. (MORENO, 2002, p. 249, tradução nossa).

Os desdobramentos ora apresentados se encaminham para afirmação de um caldo teórico-conceitual que se unifica em propagar que a avaliação da aprendizagem carece acompanhar os novos ajustes sociais, desvelando práticas mais democráticas como pontuadas por Luckesi (2009) e reafirmadas por Neves (2008) quando asseveram que a discussão em torno da avaliação deve ser ampliada e inserida na academia, nos cursos de formação inicial e continuada de professores para que se busque melhoria nas práticas cotidianas. Neves (2008) chama a atenção para que essa melhoria ocorra de modo significativo, adotando realmente novas práticas e não apenas novas nomenclaturas, sendo “[...] claro que não esperamos que o uso de nomenclaturas diferenciadas tenha o poder de interferir em práticas que já estão enraizadas e estruturadas. Afinal, não basta mudar os rótulos, quando a essência continua a mesma” (NEVES, 2008, p. 62).

É nesse entendimento que a pesquisa clarifica o complexo processo de avaliar, que vai além de uma nota, de uma quantificação. Na contemporaneidade há tipos de avaliação que são defendidos por vários autores. Traz-se aqui de modo breve alguns tipos de avaliação que são praticadas e divulgadas por docentes e estudiosos:

Formativa: tem como objetivo verificar se tudo aquilo que foi proposto pelo professor em relação aos conteúdos estão sendo atingidos durante todo o processo de ensino aprendizagem; Cumulativa: neste tipo de avaliação permite reter tudo aquilo que se vai aprendendo no decorrer das aulas e o professor pode estar acompanhando o aluno dia-a-dia, e usar quando necessário; Diagnóstica: auxilia o professor a detectar ou fazer uma sondagem naquilo que se aprendeu ou não, e assim retomar os conteúdos que o aluno não conseguiu aprender, replanejando suas ações suprimindo as necessidades e atingindo os objetivos propostos; Somativa: tem o propósito de atribuir notas e conceitos para o aluno ser promovido ou não de uma classe para outra, ou de um curso para outro, normalmente realizada durante o bimestre; Auto-avaliação: pode ser realizada tanto pelo aluno quanto pelo professor, para se ter consciência do que se aprendeu ou se ensinou e assim melhorar a aprendizagem. Em grupo: é a avaliação dos trabalhos que os alunos realizaram, onde se verifica as atividades, o rendimento e a aprendizagem (SANTOS, 2005, p. 23).

Nesse diapasão, a avaliação da aprendizagem se coloca flexível, repleta de possibilidades, ensejando também mudanças de concepção, ultrapassando o caráter excludente, seletivo, autoritário, punitivo e somativo, baseado em notas, que contribuíam fortemente para perpetuação do fracasso e abandono escolar. Essas transformações ocorreram lentamente ao longo do tempo, corroboradas com as mudanças nas teorias de currículo e nas concepções de ensinar e aprender, permitindo à avaliação permear os espaços educativos numa perspectiva de diagnóstico, replanejamento, revisão curricular, inclusão, promoção e

emancipação dos sujeitos envolvidos no processo educativo. A efetivação desse novo modelo tende proporcionar ao professor a revisão de sua práxis pedagógica e dará à avaliação a função de ser diagnóstica, contínua, investigativa e dialógica (HOFFMANN, 1993).

Nessa perspectiva, Charlot (2008) sublinha que a avaliação, na área educacional não é um processo técnico e sim “uma dimensão de um processo pedagógico implicando escolhas filosóficas e sociais, representações do saber, do aluno, da função da escola”. Para o autor, a avaliação carece ser refletida, pois está no “quadro mais amplo das grandes concepções pedagógico-sociais” (CHARLOT, 2008, p. 15).

Os teóricos aqui compulsados contribuem para reflexão sobre as teorias de avaliação, provocando a necessidade de uma abordagem a cerca da formação do pedagogo, na perspectiva de ampliar o debate e a visão sobre os fenômenos pesquisados.

4.2 AS TEORIAS DE FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Ao buscar trazer nesta subseção as teorias que delineiam a formação do pedagogo, este estudo abarca temas, que há muito tempo, ocupam pesquisas e debates correntes na educação de um modo geral: o papel do professor nos nossos dias e a formação que este sujeito tem recebido nos cursos de licenciatura.

O verbete ‘formar’, epistemologicamente provém do latim *formare*, que significa ‘forma’ ou ‘molde’ (FERREIRA, 2010). Formar alguém é proporcionar ao sujeito refletir sobre suas ações e executá-las respeitantes as situações que surgem no processo de aprendizagem, já o indivíduo formado é aquele que “através de suas práticas, é capaz de mobilizar os meios e as competências necessárias para atingir um fim determinado em uma situação dada” (CHARLOT, 2005, p.90). Tratar da formação de sujeitos para efetuar a aprendizagem de outros sujeitos necessita que uma grande gama de textos seja visitada e refletida, sendo interessante apresentar a formação como contínua e intrínseca às experiências vivenciadas ao longo da vida, dando novo sentido ao significado de forma, molde ou modelo, que não devem ser seguidos, mas repensados e construídos. Seguindo essa linha de raciocínio, Nóvoa (1995) sublinha que ninguém forma ninguém. O autor arremata que a formação é fruto de um trabalho reflexivo, a partir da trajetória de vida do professor (NÓVOA, 1995). Consoante com esse pensamento, Edgar Morin (2003, p.10-11) propala que “o termo formação, com suas conotações de moldagem e conformação, tem o defeito de ignorar que a missão do didatismo é encorajar o autodidatismo, despertando, provocando, favorecendo a autonomia do espírito”.

As DCN para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) delineiam toda a formação desse sujeito, definindo os princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos e instituições de educação do país. Nesse passo, tais diretrizes indicam no Artigo 2º:

O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará: I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas; II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural (BRASIL, 2006, não paginado).

No que concernem as áreas de atuação do pedagogo, as DCN em seu Artigo 4º possibilitam o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental em suas diversas modalidades; nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal; na educação profissional; na área de serviços e apoio escolar e em áreas que sejam previstos conhecimentos pedagógicos; participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, bem como em contextos escolares e não-escolares. Para a formação do licenciado em Pedagogia, as diretrizes no Artigo 3º, clarificam que os cursos devem ofertar o conhecimento da escola, com sua função social e de ensino de cidadania, a pesquisa, análise e a aplicação dos resultados de investigações educacionais, bem como a participação na gestão dos processos educativos, tudo isso dentro de uma perspectiva fundamentada nos princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Nessa propositura, Pimenta (2004, p. 80) assinala que o curso de Pedagogia tem se constituído no “único espaço de graduação no qual se estuda intencional e criticamente a prática social de educar em suas múltiplas manifestações da sociedade, com base em sólida formação no campo teórico, epistemológico e metodológico da educação e do ensino”.

É neste percurso que se expõem, como fio condutor, teorias que refletem a perspectiva de formação do pedagogo enquanto *locus* do próprio formar-se, donde Tardif (2002) acentua que a prática cotidiana do professor não é fundamentada apenas em aplicação de saberes produzidos por outros sujeitos, ou seja, através da reprodução do livro didático. Para o autor o saber da experiência nasce quando deixamos de nos preocupar com a técnica, quando percebemos que o programa e a informação não são as coisas mais importantes no ambiente educativo e que os professores são “[...] sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício [...] a prática dele não é somente um lugar de aplicação de saberes

produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios” (TARDIF, 2002, p. 237). Assim, o autor esclarece:

Tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais. Desse ponto de vista, a formação profissional ocupa, em princípio, uma boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento (TARDIF, 2000, p.7).

Esse debate em torno da formação docente que inicia nos cursos de licenciatura e permanece durante o exercício profissional é refletido por Saviani (2005) quando assevera que a Pedagogia é um nítido processo de fazer o humano. Nesse passo, expõe-se a concepção de Pedagogia pensada pelo autor como um processo de fazer o humano, em que:

A pedagogia é o processo através do qual o homem se torna plenamente humano. No meu discurso, distingo entre pedagogia geral, que envolve essa noção de cultura como tudo que o homem produz, tudo que o homem constrói, e a pedagogia escolar, ligada à questão do saber sistematizado, do saber elaborado, do saber metódico. A escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade. Esta é a questão central da pedagogia escolar. Os conteúdos não representam a questão central da pedagogia, porque se produzem a partir das relações sociais e se sistematizam com autonomia em relação à escola (SAVIANI, 2000, p.75).

Nesse sentido, Saviani (2000) arremata que a escola se configura num *locus* privilegiado, a partir do qual se detecta a dimensão pedagógica que subsiste no interior da prática social, pois que a escola “[...] é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado [...] a escola tem a ver com o problema da ciência” (SAVIANI, 2000, p. 18-19).

Libâneo (2013) comunga dessa linha raciocínio ao propalar que o trabalho docente é o labor do professor e afirma que este exercício é o primeiro compromisso do professor com a sociedade “sua responsabilidade é preparar o aluno para se tornar cidadão ativo e participante na família, no trabalho, nas associações de classe, na vida cultural e política” (LIBÂNEO, 2013, p. 48). O autor esclarece que o trabalho docente é essencial porque contribui para as mudanças sociais, culturais e científicas, ao passo em que esse trabalho é fragilizado as

conquistas democráticas são afetadas. Por essa ótica, há de raciocinar que a escola é a instância privilegiada para o desenvolvimento humano, onde o professor, coerente com a sua função, trabalha fazendo a mediação entre o estudante e a sociedade “[...] para isso, planeja, desenvolve suas aulas e avalia o processo de ensino” (LIBÂNEO, 2013, p. 48). Segundo Sforzi (2012, p. 473):

Reconhecer que a atividade principal do professor é a promoção da aprendizagem dos estudantes não significa afirmar que lhe basta uma formação meramente técnica, circunscrita à ação em sala de aula. Para que ele possa tomar consciência da sua própria ação, deve dominar as bases teóricas nas quais ela está assentada. Para que tenha condições de refletir, analisar e planejar sua ação na perspectiva que deseja, precisa compreender e diferenciar os diversos caminhos que são acenados para a educação escolar, o que somente é possível quando ele domina os instrumentos teóricos que lhe são oferecidos pelos estudos dos fundamentos da educação, das políticas educacionais e das teorias de ensino.

Os estudos sobre a formação docente não estão descolados dos estudos sobre a função social da escola e tem-se na avaliação da aprendizagem um instrumento que assegura esta função, como sublinha Freitas (1995) que a avaliação é a “guardiã” dos objetivos “no cotidiano da escola os objetivos estão expressos nas práticas de avaliação [...] os objetivos da escola como um todo determinam o conteúdo/forma da escola” (FREITAS, 1995, p. 59). Dessa maneira, a formação inicial e continuada vão conferir ao professor subsídios para que seja capaz de responder às essas exigências e necessidades da sociedade, visto que o conhecimento e a capacidade de aprendizado são condições para desenvolver, através da educação, o humano. Para Charlot (2005) ao se refletir sobre a formação docente, é imprescindível distinguir quatro níveis de análise, quais sejam: o saber como discurso constituído em sua coerência interna, a prática como atividade direcionada e contextualizada, a prática do saber e o saber da prática. Desse modo Charlot (2005, p.94) afirma que formar professores é “trabalhar os saberes e as práticas nesses diversos níveis e situar, a partir dos saberes e das práticas, os pontos em que podem se articular lógicas que são e permanecerão heterogêneas”. De fato, Garcia e Alves¹⁹ (2012) trazem um argumento relevante, em que expõem:

¹⁹Regina Leite Garcia e Nilda Alves escreveram o texto “Sobre formação de professores e professoras: questões curriculares”, no qual escrevem diversos termos juntos, justificando que esse modo de escrever se tornou necessário ao compreenderem a unidade indissociável entre os termos, que precisam ser entendidos como um só, na tentativa de superar a visão dicotomizada que herdamos da Modernidade e que foi necessária à construção inicial das ciências.

Depois de muitos e muitos anos de discussão sobre a formação de professores e professoras, podemos indicar e precisamos desenvolver, no presente, os seguintes contextos de formação: o das *práticas teóricas* da formação acadêmica; o das *práticas teóricas* pedagógicas cotidianas; o das *práticas teóricas* das políticas de governo; o das *práticas teóricas* coletivas dos movimentos sociais; o das *práticas teóricas* das pesquisas em educação; o das *práticas teóricas* de produção e “usos” de mídias; o das *práticas teóricas* de vivências nas cidades, nos campos, à beira das estradas e por todos os *espaços* e *tempos* em que os seres humanos passam deixando suas marcas e deixando-se marcar pelos novos processos de relações com os outros seres e artefatos culturais (GARCIA; ALVES, 2012, p. 492, grifos do autor).

Não se pode deixar de referir que esses contextos de formação propagados se articulam uns aos outros, os quais, de acordo com as autoras supracitadas, são apresentados fragmentados pelos formuladores dos planejamentos dos cursos de licenciatura. De acordo com as autoras, os cursos partem das disciplinas teóricas, “portanto se dando da teoria para prática, nos quais se indica ser necessário, ‘antes de qualquer coisa’, ‘uma base teórica’ [...] que são denominadas de ‘disciplinas fundamentais’” (GARCIA; ALVES, 2012, p. 492). Em seguida, as autoras advertem que antes de ingressar nas licenciaturas, os estudantes tiveram uma larga experiência na escola de educação básica, donde nessa experiência aprenderam muito sobre o ser professor, o como ser professor “em cada aula que participaram como estudantes, em todos os níveis da educação, em cada brincadeira de escola que inventaram quando crianças, em cada situação em que se viram ensinando ao aprender e aprendendo ao ensinar” (GARCIA; ALVES, 2012, p. 492). Outro argumento relevante que se enquadra nessa submissão é que Tardiff (2000) assevera que os saberes dos professores sobre o ensino, sobre suas funções e sobre o seu papel provêm de sua própria história de vida e de vida escolar.

Esses estudos permitem conferir que as teorias de formação docente são variadas e heterogêneas, em que raramente um professor tem uma única teoria ou concepção sobre seu fazer professoral, ao contrário, se utilizam de muitas teorias, concepções e técnicas, conforme as necessidades que vão surgindo, em função de atenderem as exigências e necessidades que a sociedade, através da educação, os impõem: o fazer humano (TARDIFF, 2000).

4.3 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CURSO DE PEDAGOGIA

As reformas educacionais mais recentes, expostas na seção III, têm versado sobre os cursos de Pedagogia, provocando mudanças na formação do professor, as quais não preparam

apenas para o labor em sala de aula, compreendendo o trabalho de gestão administrativa e pedagógica, coordenação, de elaboração de projetos, de discussão acerca do currículo e da avaliação, tanto exteriores quanto da aprendizagem. Nessa perspectiva, os cursos de Pedagogia são referenciais importantes para atender essas novas configurações e ofertar os debates em busca da construção de uma escola crítica.

O debate acumulado pela área nos últimos anos aponta para a formação de profissionais da educação/educadores/professores que possam lidar com os processos formativos de nossas crianças, jovens e adultos, em suas dimensões cognitiva, afetiva, da educação dos sentidos, da estética, corporal, artística, dos valores. O trato dessas dimensões exige que a formação dos educadores para a construção de uma nova escola contemple ainda: - a capacidade de romper com a fragmentação disciplinar e avançar para outras formas de trabalho com as crianças, na direção da unidade metodológica, do trabalho coletivo e interdisciplinar; - as condições de auto-organização dos estudantes na gestão democrática da escola; a participação dos pais, da comunidade e dos movimentos sociais na vida da escola; - a formação para a participação ativa na gestão democrática do projeto pedagógico da escola, na solidariedade com os colegas, no compromisso com a emancipação de nosso povo por meio da participação em suas entidades associativas – científicas, acadêmicas e sindicais –, que possibilitem sua formação integral, multilateral (FREITAS, 2003, p. 1117).

É nessa esteira de proposições que os cursos de formação de pedagogos alicerçados na Resolução nº 2/2015 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada de professores (BRASIL, 2015), objetivam através do Art.12, II núcleo, que os professores aprofundem e diversifiquem os estudos de sua área de atuação, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos e atendam as demandas sociais, tendo a possibilidade de realizar “investigações sobre processos educativos, organizacionais e de gestão na área educacional”, bem como realizarem a “avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira” e ainda permear o campo da “pesquisa e estudo dos conhecimentos pedagógicos e fundamentos da educação, didáticas e práticas de ensino, teorias da educação, legislação educacional, políticas de financiamento, avaliação e currículo” (BRASIL, 2015, não paginado).

Em relação à avaliação da aprendizagem nos cursos de formação de professor, observa-se que muitos autores apontam a baixa ocorrência nas produções científicas (HOFFMANN, 1993; LUDKE; SALLES, 1997). De acordo com Ludke; Salles (1997, p. 169) a produção e o reconhecimento da avaliação no ensino superior é uma área de trabalho pouco explorada, porém é a que todos os professores e estudantes são submetidos, de forma que

“[...] poucos dentre eles se dispõem a parar pra refletir, analisar, estudar e se preparar de maneira específica para enfrentar os problemas envolvidos na avaliação do processo de ensino-aprendizagem”. As autoras ainda asseveram que “[...] no que se refere ao trabalho diário de alunos e professores, parece haver uma ausência de interesse, um lapso de percepção e uma falta de focalização, que têm deixado esse espaço quase inteiramente descoberto, tanto do ponto de vista teórico como prático” (LUDKE; SALLES, 1997, p. 170). O processo de avaliação realizado pelo professor está diretamente relacionado com a aprendizagem do estudante, deve ser pensado, planejado e realizado de modo harmônico com os objetivos que se queiram alcançar, permitindo um constante ir e vir e um desdobramento do plano de ensino e de aula.

Nesse percurso, os cursos de formação docente trabalham a avaliação da aprendizagem, apresentando implicações pedagógicas que extrapolam o caráter técnico, o aspecto metodológico, atingindo os aspectos sociais, políticos e éticos, perfazendo um caminho que atenda às necessidades societárias.

Diante da globalização, das intensas mudanças sociais, dos impactos causados pelo avanço tecnológico e dos problemas sociais e educacionais no Brasil, a avaliação é hoje objeto de interesse crescente e tema presente na maioria dos debates educacionais. Tem sido discutida como uma alternativa na busca de subsídios para explicar a realidade no tocante às políticas públicas. Neste sentido, é um tema relacionado à formação de professores uma vez que desta leitura dos resultados das avaliações em larga escala podem ser repensadas muitas ações nas universidades e implementadas políticas educacionais (POLI, 2011, p. 133).

O processo avaliativo vivenciado pelos futuros professores nos cursos de licenciatura tem relação direta com as experiências vivenciadas pelos docentes, que afetarão os graduandos quando se tornarem professores, sendo condizentes com suas aprendizagens. Como assinala Luckesi (2005, p.30) “em nossa vida escolar, fomos muito abusados com os exames. Quem de nós, em algum momento da vida escolar pregressa, não temeu se submeter aos exames? Eram momentos e períodos de medo e ansiedade. Fomos educados sob esses temores”. Nesse diapasão, o curso de Pedagogia, dentro do que é exposto nas DCN para formação de professores, exige um novo olhar avaliativo daquele que se forma professor, não no sentido de jogar fora todos os conhecimentos, mas no de incorporar novos paradigmas e atender aos ditames legais, a fim de garantir a aprendizagem do estudante, para que este possa prosseguir progredindo, nesse sentido o trabalho do professor é significativo na medida em que consegue esse feito.

Nesse passo, o professor bem formado, poderá planejar suas atividades na intenção de atender às necessidades dos estudantes, avaliando o caminho percorrido, dando ciência ao discente de seus êxitos e de suas dificuldades, e, sobretudo contribuindo para que este consiga superar suas dificuldades de aprendizagem, tornando-o capaz de compreender o próprio processo.

O processo avaliativo não deve estar centrado no entendimento imediato pelo aluno das noções em estudo, ou no entendimento de todos em tempos equivalentes. Essencialmente, porque não há paradas ou retrocessos nos caminhos da aprendizagem. Todos os aprendizes estarão sempre evoluindo, mas em diferentes ritmos e por caminhos singulares e únicos. O olhar do professor precisará abranger a diversidade de traçados, provocando-os a prosseguir sempre (HOFFMANN, 2001, p. 47).

Avaliar a aprendizagem deve ser entendida como processo não somente para o estudante, o professor também faz parte desse contexto, ao avaliar ele elabora sua própria avaliação, porém para a realização e sucesso no processo avaliativo, o professor deve reunir os conhecimentos teóricos e usá-los em sua prática, alinhando teoria e prática, pois que são saberes indissociáveis. Os cursos ao formarem os professores dão uma relação de teorias que devem ser abraçadas pelos graduandos e levadas a sua docência, não devem ser conhecimentos que duram o tempo do curso, mas que serão úteis na sua vida de professor. Desse modo,

avaliar não é um procedimento à parte da aprendizagem. Avaliar é observar, a cada momento, o aluno e se observar como professor. Porém, isso não significa que a avaliação não deva ser formalizada. A escola precisa dar satisfação de suas ações, os alunos e os professores precisam da referência de alguns índices, que utilizados conscientemente, fornecem indicações de conhecimentos e apontam as intervenções necessárias [...] É atribuição do educador pensar sobre o pensar do educando. Desenvolver sua ação pedagógica atento ao seu reflexo no processo de ensino para a aprendizagem do aluno, ajustando sua prática em função dos dados então constatados. O educador pode valer-se de diferentes instrumentos avaliativos, desde que sob a perspectiva de discutir com os educandos os resultados obtidos e utilizar a avaliação para melhorar as atividades de ensino e de aprendizagem (FURLAN, 2007, p. 44-47).

Nessa perspectiva, vê-se a importância dos cursos que formam esses professores, em especial da Pedagogia, o qual recebe diversas críticas talvez por ser uma das licenciaturas mais procuradas pelos jovens das classes sociais menos favorecidas. Em entrevista à revista *Veja*, intitulada *Fábrica de maus professores*, a antropóloga Eunice Durham pontuou que suas pesquisas indicam que o curso de Pedagogia está na raiz do mau ensino nas escolas

brasileiras, que “formam professores incapazes de fazer o básico, entrar na sala de aula e ensinar a matéria” (DURHAM, 2008, não paginado). Assevera que o mais grave é que os graduandos saem do curso de Pedagogia revelando limitações primárias: “não conseguem escrever sem cometer erros de ortografia simples nem expor conceitos científicos de média complexidade. Chegam aos cursos de pedagogia com deficiências pedestres e saem de lá sem ter se livrado delas” (DURHAM, 2008, não paginado). Tais críticas foram disseminadas em sites e blogs na internet naquele ano, recebendo o apoio de vários professores renomados. O que se coloca com tais críticas é a proposta de reflexão sobre problemas pontuais que fazem parte da realidade das escolas brasileiras. Os cursos de Pedagogia apresentam problemas, mas oportunizam a entrada de vários jovens à universidade e a formação de professores que o país precisa para crescer em dignidade e cidadania.

Desse modo, Pimenta (2009, p.20) traz os desafios postos aos cursos de licenciatura, em que indica como “[...] colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor”. É nesse contexto que a presente pesquisa se desenvolve, dentro dessa transição do ser estudante e ao ser professor, da universidade e do destino dos seus egressos, dentro de uma realidade sertaneja.

As críticas dos sujeitos pesquisados hão de aparecer, as angústias e os anseios também, mas não se podem descartar as possibilidades positivas conferidas com a chegada da universidade, vislumbrando uma nova cultura que introduz o sertanejo no campo dos saberes, permitindo-o sentir um sol menos árido em sua vivência no sertão. Nesse caminho, sob as lentes das orientações recomendadas e sob o compromisso de dar atenção aos procedimentos de análise, são apresentados, na próxima seção, os dados coletados junto aos sujeitos participantes da pesquisa.

5 OS SABERES E AS PRÁTICAS AVALIATIVAS QUE PERMEIAM O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS/CAMPUS SERTÃO

Nessa seção são expostas as diretrizes contempladas nas disciplinas integrantes da matriz curricular do curso de Pedagogia da UFAL, especificamente, Campus Sertão, bem como as aprendizagens dos sujeitos que estão inseridos no curso, de modo a contribuir para o propósito do objeto de pesquisa no que se refere aos processos formativos do pedagogo para realizar a avaliação da aprendizagem dos seus discentes da Educação Básica.

Desse modo, foram analisados os dados levantados a partir do Estatuto e Regimento Geral da UFAL e do PPC de Pedagogia, que trazem em seu bojo, indicativos de uma formação profissional voltada à compreensão do processo educativo com substancial formação teórica, possibilitando a preparação para o ensino, pesquisa e atuação social. Em continuidade, foram analisados os dados coletados através de entrevista junto ao coordenador do Curso²⁰, cujo objetivo foi levantar as aprendizagens sobre a avaliação ofertadas no processo de formação, construídas pelos graduandos e utilizadas nas práticas desenvolvidas pelos egressos, apresentando uma compreensão de como os pedagogos são formados para realizar a avaliação da aprendizagem aos estudantes da Educação Básica, observando os seguintes aspectos: concepções sobre os conteúdos da disciplina Avaliação da Aprendizagem no curso de Pedagogia; conteúdos referentes à avaliação ministrados no curso; finalidade desses conteúdos; descrição dos procedimentos e instrumentos utilizados no processo de avaliação com os graduandos e a expectativa objetiva quanto à prática avaliativa dos egressos em sua vida profissional.

Posteriormente, foi apreciado e analisado o conteúdo dos questionários aplicados aos graduandos do 8º período do curso, o qual evidenciou as concepções desses sujeitos sobre avaliação da aprendizagem, bem como suas experiências teóricas e práticas decorrentes do período de formação. Por fim, analisou-se o conteúdo das entrevistas realizadas com os docentes formados pela UFAL/Sertão e atuantes na Educação Básica, observando as aprendizagens construídas a partir da disciplina Avaliação da Aprendizagem no curso de Pedagogia, em relação aos conteúdos ministrados e finalidades, a descrição dos

²⁰O caráter ético desta pesquisa assegura a preservação da identidade das pessoas participantes.

procedimentos e instrumentos utilizados no processo de avaliação com os graduandos e a expectativa objetiva quanto à prática avaliativa dos egressos em sua vida profissional.

A descrição e análise dos dados coletados junto aos graduandos, aos docentes egressos, ao coordenador e nos documentos que subsidiam o curso de Pedagogia, com o auxílio das teorias sobre o objeto investigado, foram essenciais para desvelar uma realidade que precisa ser conhecida e refletida tendo em vista um (re) pensar os caminhos ofertados para formação do professor da Educação Básica.

5.1 O CURSO

O curso Licenciatura em Pedagogia ofertado no Campus do Sertão da UFAL data do ano 2010. O primeiro ingresso se deu através de vestibular próprio, conhecido como Processo Seletivo Simplificado (PSS). Em 2011, a Universidade aderiu ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e no ano seguinte as turmas foram formadas por estudantes oriundos do Enem/2011. As ofertas concernentes aos conteúdos referentes à avaliação da aprendizagem postuladas no curso, encontram-se presentes no regimento da Universidade e se desdobram no interior do PPC, bem como nas ementas das disciplinas espalhadas pelos troncos de conhecimento. Esses troncos apresentam-se como a estrutura curricular do curso, contendo a oferta das disciplinas por semestre, definindo estratos de formação progressiva, sendo: Tronco Inicial, de conteúdo geral, comum a todos os cursos; Tronco Intermediário, de conteúdo comum aos cursos de cada Eixo Temático; Tronco Profissionalizante, conteúdo específico da formação graduada final (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2014).

Em relação ao PPC de Pedagogia da UFAL/Campus Sertão, foi consultado aquele elaborado em 2014 pelos professores pertencentes ao colegiado do curso de Pedagogia. A denominação oficial do curso é Licenciatura em Pedagogia, funcionando no turno diurno, com carga horária total de 3.220 horas, duração de 08 (oito) semestres e ingresso realizado através do Enem. Ver quadro a seguir:

Quadro 4 – Organização Curricular do Curso de Pedagogia da UFAL (2014)

Organização Curricular do Curso de Pedagogia da UFAL (2014)			
<i>Atividades Acadêmicas</i>		<i>Carga Horária Específica</i>	<i>Carga Horária Total</i>
Componentes Curriculares	Disciplinas Obrigatórias	2.367	
	Disciplinas Eletivas	133	

	Estágios Supervisionados I, II e III	400	
	Trabalho de Conclusão de Curso	120	
	Atividades Acadêmicas Complementares	200	3220

Fonte: Dados da Pesquisa (2017).

O PPC apresenta como perfil do profissional da área pedagógica aquele que concebe o fenômeno educativo no processo histórico, dinâmico e diversificado, responda criticamente aos desafios sociais, atue de forma reflexiva, crítica, cooperativa, ética e fundamentada em saberes ao apresentar habilidades para levantar problemas e, principalmente, propor alternativas de intervenção na Educação Básica, atue em escolas, trabalhe com sistemas educacionais e outras organizações do setor (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2014, p. 03-04). Como objetivo do curso de Pedagogia, o PPC define a promoção de uma estreita relação do perfil profissional do egresso com a estrutura curricular do curso, sendo contemplado o contexto socioeducacional no qual os estudantes estão inseridos:

[...] formar profissionais para atuação no magistério da Educação Infantil, anos iniciais da Educação Fundamental e no Ensino Médio, na modalidade Normal, na Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos os conhecimentos pedagógicos. A formação profissional dos pedagogos/as está voltada para que compreendam o processo de ensino/aprendizagem com sólida formação teórica e que estejam preparados não só para o ensino, mas para a pesquisa e atuação social (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2014, p. 04).

O PPC sublinha que os graduandos são formados para as competências e habilidades cujos alicerces estão nas DCN dispostas na Resolução CNE/CP de 18/02/2002, nas DCN de Pedagogia, Resolução CNE/CP de 15/05/2006 e no Parecer CNE/CP 009/2001 de 08/05/2001 (BRASIL, 2001; 2002; 2006). Desse modo,

[...] o processo de formação envolve a capacidade de aprimoramento da prática pedagógica, com atividades que contribuem para o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe. Orienta-se de modo a permitir que o pedagogo possua uma postura profissional de aperfeiçoamento de sua prática por meio de processos investigativos dos problemas educacionais contemporâneos, atuando a partir de valores éticos e visão multimodal e interdisciplinar das crianças e adolescentes com os quais venha a interagir/socializar no exercício do magistério (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2014, p. 20).

Tal processo de formação alinha-se aos ditames elencados nas DCN para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), quando essas expõem no Art. 3º que o graduando terá acesso a um amplo conhecimento teórico e prático, os quais serão fortalecidos “[...] no exercício da

profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética” (BRASIL, 2006, p.01). A estrutura do curso de Pedagogia consiste no respeito à “[...] diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições” (BRASIL, 2006, p. 03), considerando dentro do núcleo de estudos básicos a incumbência do pedagogo no que concerne o “[...] planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro” (BRASIL, 2006, p. 03).

Nessa esteira de proposições o PPC de Pedagogia coaduna dessa autonomia ao se preocupar com a oferta de atividade prática, aprofundamento e diversificação de estudos e experiências, no sentido de atender as proposições das DCN e formar o pedagogo para atuar de modo crítico, ético e comprometido com a construção de uma sociedade mais justa e igual. Esse entendimento é verificado na fala do coordenador ao afirmar que o professor do curso de Pedagogia deve se preocupar com os encaminhamentos dados a partir dos resultados obtidos “[...] de uma forma micro analítica, o professor vai ser responsável pela gestão desses dados, gerir a aprendizagem, gerir os encaminhamentos pedagógicos na perspectiva de replanejar, de pensar suas ações, no sentido de atingir o maior número de alunos na aprendizagem” (COORDENADOR DO CURSO).

A avaliação da aprendizagem no PPC de Pedagogia aparece pela primeira vez na página 27, trata da prática pedagógica como um dos troncos de conhecimentos ofertados pelo curso, momento em que oportuniza ao graduando vivenciar os conhecimentos teóricos da ciência da educação. Já no item que traz o ordenamento curricular situado à página 30, a avaliação educacional compõe uma das disciplinas ofertadas no 4º período; posteriormente, o 5º período traz a disciplina Planejamento, Currículo e Avaliação. No entanto, o estudo das ementas encontrado nas páginas 32 a 67 aponta que as disciplinas Fundamentos Psicopedagógicos da Educação, Fundamentos da Educação Infantil e Propostas Pedagógicas e Introdução à Educação a Distância trazem explicitamente em seus roteiros a avaliação da aprendizagem, de forma a utilizarem teóricos similares, para o aporte de seus conteúdos.

No 3º período, a disciplina Fundamentos Psicopedagógicos da Educação, apresenta 60 (sessenta) horas, destas, 10 (dez) são destinadas a atividades práticas, cuja ementa considera a natureza multidimensional do ser humano e as concepções da psicologia da educação na complexidade contemporânea. No que concerne à avaliação da aprendizagem, a disciplina trabalha com conceitos de erro e fracasso na escola, na perspectiva de compreender as alternativas teóricas e práticas que possibilitam o desenvolvimento do estudante (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2014, p. 42-43).

No 4º período são ofertadas as disciplinas Fundamentos da Educação Infantil e Propostas Pedagógicas com 80 (oitenta) horas (70 teóricas e 10 práticas) e Avaliação Educacional com 40 (quarenta) horas (30 teóricas e 10 práticas). A primeira considera em sua ementa as experiências pedagógicas curriculares, nas quais contemplam a avaliação da aprendizagem dentro do contexto do projeto pedagógico da creche, discutindo a qualidade da avaliação nesse espaço educativo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2014, p. 45-46). A segunda contempla o “[...] estudo das teorias e práticas da avaliação educacional a partir dos paradigmas interacionistas da sociedade e da ação pedagógica, construindo novas abordagens e novos procedimentos do ato de avaliar” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2014, p. 47). Essa disciplina é a única que trata especificamente da avaliação da aprendizagem, a qual segundo o coordenador “[...] na matriz curricular do nosso curso, nós achamos que ela ocupa um lugar, ainda, digamos, que reduzido”. Dentre os teóricos trabalhados na disciplina tem-se Barlow (2006), Estrela; Nóvoa (1999), Hadji (2001), Luckesi (1996) e Sobrinho (2003) que assumem um paradigma crítico em relação a avaliar a aprendizagem. Nesse entendimento, a avaliação tem dois objetivos básicos:

[...] iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências no sentido de torná-las autodeterminadas. O primeiro objetivo indica que essa avaliação está comprometida com o futuro, com o que se pretende transformar, a partir do autoconhecimento crítico do concreto, do real, que possibilita a clarificação de alternativas para a revisão desse real. O segundo objetivo “aposta” no valor emancipador dessa abordagem, para os agentes que integram um programa educacional. Acredita que esse processo pode permitir que o homem, através da consciência crítica, imprima uma direção as suas ações nos contextos em que se situa, de acordo com valores que elege e com os quais se compromete no decurso de sua historicidade (SAUL, 2000, p. 61).

Os conceitos sublinhados por Saul (2000) ampliam a concepção de avaliação ao abordar a emancipação, democracia, criticidade e compromisso com o futuro, figurando num entendimento que a avaliação é determinante no processo educacional dos sujeitos. Dentro da matriz curricular de Pedagogia, no 5º período, a avaliação é contemplada dentro da disciplina Planejamento, Currículo e Avaliação, cuja carga horária é de 80 horas (70 teóricas e 10 práticas). A ementa propõe o “[...] o estudo dos princípios, fundamentos e procedimentos do planejamento de ensino, do currículo e da avaliação, segundo os paradigmas e normas legais vigentes norteando a construção do currículo e do processo avaliativo no PPP da escola de Educação Básica” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2014, p. 48). Dentre os teóricos que estão na ementa, Romão (1998) e Saul (1998) apresentam a avaliação como

processo dialógico e emancipatório, permitindo uma visão ampla dos processos de ensinar e aprender, favorecendo a criticidade dos futuros pedagogos.

Dentre as disciplinas nomeadas de eletivas²¹, a Introdução à Educação à Distância, possui 80 (oitenta) horas, sendo 20 (vinte) destinadas a atividades práticas, contemplando a avaliação da aprendizagem na perspectiva *online*, utilizando Silva; Santos (2006) como aporte teórico numa perspectiva de intratividade na aprendizagem e na formação de professores nos ambientes virtuais.

Nessa linha de exposição, cinco são as disciplinas que contemplam referenciais teóricos e práticos relacionados à avaliação da aprendizagem dentro do curso de Pedagogia do Campus do Sertão da UFAL. Numa perspectiva formativa, há um consenso da importância de pensar a aprendizagem dos estudantes a partir dos indicativos trazidos pela avaliação, cujos estudos e pesquisas têm referendado tal importância. Como aspecto relevante desses aportes, expõe-se na exortação crítica do coordenador do curso que “[...] é importante que a gente forme cada vez mais professores conscientes do papel que a avaliação possui”. Essa reflexão é confirmada pela Egressa 03 ao assinalar “[...] tivemos boas discussões que deram base para entender o conceito de avaliação, de que forma avaliar a aprendizagem do aluno, avaliar se de fato o aluno está aprendendo e não somente obtendo nota”.

A avaliação do PPC de Pedagogia está inserida na concepção institucional, devendo ser permanente, contínua e aplicada a todos os agentes envolvidos no processo educacional. Essa concepção se refere ao curso de Pedagogia, tendo como instrumento o PPC, que por sua vez apresenta os elementos norteadores de como os graduandos devem avaliar a aprendizagem de seus futuros discentes. Assim, a avaliação visa: “[...] à transformação e ao aperfeiçoamento do referido Curso que deve ser instrumento e caminho na construção de um novo perfil profissional do/a pedagogo/a, em consonância com as respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2014, p. 74-75).

O PPC também evidencia que o curso é avaliado pela comunidade acadêmica interna e pela sociedade através da ação e intervenção de docentes e discentes expressa na produção e nas “[...] atividades concretizadas no âmbito da extensão universitária em parceria com instituições educacionais e, particularmente, com as que viabilizam os estágios curriculares obrigatórios e não obrigatórios” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2014, p. 75).

²¹ São disciplinas alternativas, facultadas aos graduandos, que devem cumprir uma carga horária de 160 aulas (equivalente a 133 horas/relógio). No PPC de Pedagogia, há uma relação de 13 (treze) disciplinas eletivas que são ofertadas no decorrer do curso, dentre elas está Introdução a Educação à Distância (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2014, p. 31).

Nessa linha de prospecção, o PPC sublinha que o processo avaliativo ocorre durante todo o desenvolvimento do curso, tendo como pressupostos básicos a avaliação participativa e processual, levando-se em consideração as metodologias didáticas dos professores e atendendo aos níveis de avaliação, tais como a avaliação da aprendizagem. O PPC apresenta os passos que compõem o processo de avaliação da aprendizagem para os discentes do curso: Avaliação Bimestral (AB) – podendo ser mais de uma –; Prova Final (PF), quando for o caso; Trabalho de Conclusão de Curso e Estágio Supervisionado. Na observância da concepção de avaliação institucional expressa no PPC, esta ressalta a compreensão de uma avaliação pautada no trabalho coletivo, no desenvolvimento contínuo, dentro da linha de valores da avaliação qualitativa de aprendizagem educacional que é objeto gerador desta pesquisa.

O PPC bem efetivado traz contribuição positiva para a formação dos seus licenciados, para seu perfil e relação laboral, pois as vivências teóricas e práticas ofertadas ao longo do curso são decisivas em suas posturas pedagógicas, o que os leva a perfilhar os princípios de cidadania pautados no PPC e Regimento, necessários às práticas nas escolas de Educação Básica e na vida em sociedade. Assim, as palavras do Coordenador do curso consolidam esse entendimento quando sublinha “[...] temos uma leitura positiva e significativa sobre isso, para além dos referenciais que estão postos no PPC, disponíveis na nossa biblioteca, temos possibilitado, tentado permear ao aluno o máximo de possibilidades sobre as perspectivas teóricas e práticas. Nessa abordagem, a próxima subseção amplia o debate ao trazer a ótica do coordenador em relação à avaliação da aprendizagem na formação do pedagogo.

5.1.1 O Coordenador

Nesta subseção, apresentam-se os dados coletados por meio de entrevista ao coordenador do curso de Pedagogia da UFAL/Sertão, os quais clarificam a importância desse sujeito no estudo projetado. A figura do coordenador está inserida no Regimento Geral da UFAL (Art. 25 e 26) e no PPC de Pedagogia (2014, p.79-80), em que se atribui a função de coordenar as ações desenvolvidas dentro do colegiado do curso²², convocar os professores às reuniões ordinárias e extraordinárias, bem como encaminhar as decisões tomadas no Colegiado à Direção do Campus para providências.

Nesse passo, o PPC esclarece que o coordenador gerencia o curso e busca a efetivação das demandas projetadas nas reuniões do colegiado, o qual aponta as atividades desenvolvidas

²²O Colegiado do curso de Pedagogia é composto por cinco professores, um estudante e um técnico-administrativo, sendo presidido pelo coordenador.

por este órgão, dando destaque à criação e apoio a grupos de estudo e pesquisa, a matrícula e situação de graduandos, construção de horários e distribuição das disciplinas nos semestres, discussões que permeiam o Trabalho de Conclusão de Curso e os Estágios, acompanhar e fazer a avaliação desses processos para concretização das ações indissociadas de ensino-pesquisa-extensão na universidade (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2014, p. 80).

O coordenador como sujeito participante desta pesquisa tem a sua importância para elucidar as ações do curso e acompanhamento dos processos de avaliação por ele desenvolvidos. Nesse sentido, a entrevista aconteceu na sala da coordenação do curso de Pedagogia do Campus do Sertão, no dia dezesseis de março de 2017, às 8h, momento propício, pois não houve interrupção. Inicialmente, apresentou-se e leu-se o roteiro guia contendo 09 (nove) perguntas, no qual o entrevistado disse não ter dúvidas sobre os seus enunciados, em seguida explicou-se o uso do gravador de áudio para melhor aproveitamento e possíveis pausas caso necessitasse. Com duração de 80 minutos, a entrevista abordou os temas de modo tranquilo, tendo em vista os propósitos da pesquisa – descrever as aprendizagens, no que concerne à avaliação, dos concluintes e egressos, como foram avaliados no curso e como trabalham na vida profissional, diante das experiências vivenciadas – assim, a primeira pergunta averiguou a visão do coordenador sobre a avaliação da aprendizagem e qual concepção ela ocupa no curso, diante da matriz curricular contemplada no PPC de Pedagogia.

A fala inicial do coordenador aborda a avaliação da aprendizagem como importante para se pensar a gestão da escola, dos processos de ensino, em que sua preocupação está voltada aos encaminhamentos dos docentes no trabalho com os graduandos. Para o coordenador, a avaliação ganhou destaque nas discussões teóricas, as quais refletem o seu papel, dentro de um paradigma que ultrapassa a perspectiva estatal de indicadores de qualidade. No entanto, o coordenador assevera que a disciplina Avaliação ocupa um lugar reduzido na matriz curricular do curso de Pedagogia, conforme observa:

[...] nós achamos que ela ocupa um lugar [pausa] ainda, digamos, que reduzido. Há uma discussão de uma carga horária de 40 horas ainda, mas como eu trabalho com outras disciplinas, é [pausa] eu procuro fazer uma articulação dessa, ou ao tempo todo em que eu estou trabalhando as disciplinas de Didática, de Currículo, de Avaliação, da própria Avaliação, quando eu ministro disciplinas eletivas, eu fico fazendo uma articulação e busco mostrar aos alunos que é preciso pensar uma coisa: falar em educação dentro de uma perspectiva de uma trilogia: entre aquilo que é ideal – que é real – que é possível (COORDENADOR DO CURSO).

Convém enfatizar que são cinco disciplinas dispostas no PPC de Pedagogia que trabalham a avaliação, delas apenas uma contempla especificamente referenciais sobre a avaliação, três obrigatórias e uma eletiva que beneficiam em suas ementas textos sobre avaliação da aprendizagem, institucional e à distância (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2014).

Em relação à avaliação dentro do PPC, o coordenador verificou o enfrentamento de algumas tensões, em que para ele “[...] há correntes que divergem da perspectiva de avaliação, mas eu costumo dizer que acho que eles têm práticas contraditórias porque a avaliação é a mesma quando serve para elucidar ou dar destaque quando a comissão do MEC vem e avalia o curso e dá nota 4, nota 5”. Para o coordenador, o lugar da avaliação dentro do PPC precisa ser revisto no sentido de possibilitar a instituição fazer gestão dos resultados “[...] uma gestão que caminha para além dos interesses do capital, para que a instituição possa repensar e reinventar suas práticas, seu cotidiano [pausa] e buscar compreender se ela está atendendo as expectativas da juventude”, desse modo o coordenador diz que quando isso ocorre pode-se verificar se as práticas têm colaborado para a promoção do acesso a informação e ao conhecimento. Nesse sentido,

[...] justifica-se um modelo de avaliação que possibilite ao Estado o controle regulatório e da qualidade dos serviços ofertados, bem como a distribuição e uso adequado dos recursos públicos. E, considerando o seu papel de gestor desse bem público, o uso da avaliação se apresenta para orientar a expansão, segundo critérios das políticas educacionais, e o mercado consumidor dos serviços educacionais – pais e alunos – e para produzir informações úteis para a tomada de decisão (TENÓRIO; VIEIRA, 2009, p. 33)

O coordenador atribui importância a uma formação que prepare o futuro profissional a gerir os resultados na melhoria da educação. Esse olhar é contemplado pelas DCN para o curso de graduação em Pedagogia, no Art. 8º que determina ao licenciando ter em sua formação conhecimentos práticos de docência e gestão que possibilitem a “[...] observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos” (BRASIL, 2006, p. 04). Alinhada a essa configuração, Nascimento (2004, p. 236), sublinha que a formação docente no Brasil “[...] está atravessando um momento crítico de redefinições políticas e de redirecionamento de seus enfoques formativos, na perspectiva de preparar profissionais da área capacitados a

responder aos desafios da docência e da gestão”, exigindo do futuro professor mais autonomia. Assim,

[...] a legislação traz um discurso de liberdade de construção do projeto político pedagógico dos institutos superiores de educação e dos cursos, ao mesmo tempo que ainda disciplina bastante, regula o que pode e deve ser feito em termos curriculares. É verdade que avançamos, se pensarmos que nos libertamos dos currículos mínimos, das cargas horárias e das disciplinas fixas, que deveríamos constar em nossos currículos. Contudo, falta ainda maior liberdade para construirmos nossa matriz curricular, uma vez que as diretrizes predizem um contorno desejável, pelos órgãos legisladores, que não deixa muita margem para criar, propor inovações (NASCIMENTO, 2004, p. 237).

Nesse passo foi perguntado ao coordenador se essas concepções concernentes à avaliação estão presentes nas práticas dos docentes. Em sua resposta, asseverou esperar que os seus colegas sejam gestores da sala de aula, desenvolvam experiências pedagógicas que contribuam para a formação dos sujeitos. O entrevistado assinalou ouvir dos graduandos que na universidade há muitas situações contraditórias. A fala do coordenador evidencia não haver um acompanhamento ou uma avaliação sistemática do trabalho que é realizado em sala pelos docentes do Ensino Superior, clarificando que os docentes são gestores de suas aulas, administrando-as a partir de suas concepções teóricas e metodológicas “eu acho que a maior parte do coletivo de professores, contempla nas suas práticas experiências avaliativas que promovam essa emancipação” e verifica “os colegas enxergam e viabilizam a avaliação como esse instrumento de construção de alternativas e possibilidades pra se repensar o fazer pedagógico” (COORDENADOR DO CURSO). Diante dessas perspectivas estabelecidas pelo entrevistado, a avaliação visa à melhoria das ações desenvolvidas pelos professores incidindo na formação docente, a qual se constitui imprescindível para a qualidade da escola de Educação Básica.

Em seguida, o coordenador relatou como ocorre a avaliação da aprendizagem dos graduandos em Pedagogia, descreveu os processos a partir do PPC, o qual estabelece dois processos denominados de AB1²³ e AB2²⁴, nos quais os professores possuem independência de escolha dos instrumentos para compor a nota dessas unidades. O entrevistado assinalou acreditar que muitos professores realizam a avaliação da aprendizagem utilizando diversos instrumentos, há aqueles que utilizam instrumentos mais formais, com a predominância do uso de provas, realidade ressentida por ele. Para o coordenador, os professores devem utilizar

²³ Avaliação Bimestral 1

²⁴ Avaliação Bimestral 2

meios qualitativos para avaliar a evolução dos estudantes para desse modo contribuir para seu avanço em relação ao conhecimento.

Em relação à definição do processo de avaliação discente e a forma como os resultados são utilizados no desenvolvimento do trabalho pedagógico para a formação dos licenciados, o coordenador informou que os professores devem usar dois instrumentos durante a realização da primeira e segunda unidades, trilhando as orientações contidas no PPC, em que essa avaliação é realizada, também, para ressignificar as práticas dos docentes. Em sua fala, o entrevistado, reconheceu que no curso de Pedagogia há um reduzido número de professores, sentindo dificuldades para trabalhar os resultados das avaliações realizadas com os graduandos, tendo em vista muitos professores não residirem na cidade, dificultando a realização de reuniões.

Outro aspecto mencionado pelo entrevistado é ao labor dos professores durante o eixo profissionalizante, havendo maior afinidade dos profissionais desse eixo ao observar as experiências didáticas construídas refletidas nos projetos de extensão, de pesquisa e nas próprias práticas, contribuindo para a melhoria do processo de aprendizagem, mesmo quando sublinha a necessidade em avançar no trabalho partindo da coletividade, pensando e socializando as experiências pedagógicas, num percurso intelectual assinalado por Charlot (2013, p. 114) “[...] que o docente não seja apenas o professor de conteúdos, isto é, de respostas, mas também, e em primeiro lugar, professor de questionamento”, fazendo parte de uma coletividade que busca “[...] em sua atividade concreta, o ponto de partida para a construção do conhecimento, a ciência real, a formação de conceitos, a aprendizagem, o desenvolvimento da personalidade começa na vida real, na atividade prática” (FRANCO, 1990, p. 68).

O coordenador trouxe a importância de fazer uma leitura dos indicadores das avaliações externas, sublinhando o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), de refletir sobre suas práticas e levantar os dados dos licenciados que conseguiram êxito em concurso e em seleções de programas de pós-graduação, bem como de ouvir as queixas dos graduandos para potencializar o trabalho dos docentes do curso de Pedagogia.

Em seguida, ao ser perguntado sobre as práticas avaliativas que se destacam no âmbito do curso de Pedagogia e como elas acontecem, o coordenador afirmou não haver uma sistematização oficial dessas práticas, no entanto, os estudantes poderiam trazer declarações significativas a essa questão e percebe muitos professores trabalharem com diferentes instrumentos metodológicos, principalmente aqueles cuja docência foi iniciada na Educação Básica, pois conseguem fazer uma leitura sobre a escola. Na ótica do coordenador, esses se

mostram mais sensíveis e procuram realizar suas atividades visando à reflexão e um caráter mais qualitativo às avaliações.

Na opinião do coordenador, o ambiente vivenciado pelo graduando do curso de Pedagogia é propício às experiências de aprendizagem sobre práticas avaliativas inovadoras, ou seja, aquelas que se distanciam dos paradigmas tradicionais, principalmente durante as disciplinas as quais formam os saberes e metodologias para Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, nas quais o desempenho dos graduandos é exposto nos relatórios de atividades, bem como nas práticas por eles desenvolvidas nas escolas onde realizam os estágios.

Em relação às problemáticas ligadas à avaliação da aprendizagem no interior do curso, o coordenador foi enfático ao sublinhar a existência de um pequeno quantitativo de professores seguindo fielmente aos princípios de um diapasão avaliativo mais tradicional, usando a prova como único instrumento em sua disciplina, embora afirme esperar esses profissionais refletirem suas posturas. Nesse passo, relatou situações nas quais os graduandos procuraram o Centro Acadêmico para reclamarem de provas e de posturas docentes incoerentes com os propósitos do curso. Relatou, ainda, sobre a importância da exigência e do rigor científico, do uso do método dentro da formação de professores, as incoerências e contradições em algumas posturas professorais ao utilizarem a prova como único instrumento para avaliar, não reconhecendo os esforços dos graduandos.

Para o coordenador, o problema do método tradicional avaliativo consistente na aplicação exclusiva de instrumentos que mensurem e quantifiquem a aprendizagem, a exemplo das provas, refletindo negativamente no aprender do licenciando sobre como avaliar. Resulta em que o exemplo dado em sua formação acaba sendo seguido e incorporado em forma de uma construção negativa acerca da avaliação. Assim, essa exemplaridade ortodoxa expendida pelo professor passa, no entender do coordenador, a ser um problema no aprendizado que é reproduzido depois do curso, já na vida laboral.

Na sequência, foi perguntado se os referenciais teóricos e práticos ofertados aos graduandos os preparam para o exercício docente concernente com os processos avaliativos. O coordenador emitiu parecer favorável, sublinhando os referenciais postos no PPC, disponíveis na biblioteca, possibilitando ao estudante o acesso a uma diversidade de teorias, como Isabel Sordi, Roldão, Menga e Ludke usados na disciplina Avaliação. Para o entrevistado, o curso de Pedagogia se preocupa em levar os licenciandos a transcenderem os processos tradicionais de avaliação em direção aos renovadores, ao conseguirem fazer os graduandos refletirem sobre questões cruciais quanto aos processos avaliativos, apontando suas contribuições também na seara administrativa da escola, pertinente a organização do

planejamento, dando garantia dos processos serem alcançados, atendendo além dos interesses capitais, os sociais. O coordenador frisou “[...] a avaliação não é ruim pelo que tem e sim pelo que falta”, donde assinalou as fragilidades da escola, dos professores e dos cursos de formação e afirmou sua busca em refletir com os graduandos todas essas problemáticas, não perdendo de vista a função social exercida pela escola.

Seguindo esse raciocínio, Hoffmann (1993, p. 189) expõe a aproximação entre quem educa e é educado, numa perspectiva mediadora de “[...] conhecimento das possibilidades dos educandos de contínuo vir a ser, desde que lhe sejam oferecidas as oportunidades de viver muitas e desafiadoras situações de vida, desde que lhe oportunizemos. Posturas de avaliação? Posturas de vida!”.

No tocante a finalidade dos conhecimentos ofertados e ministrados nas disciplinas que trabalham com referenciais da avaliação co-relacionando com objetivos do curso, o entrevistado assentou a necessidade de se pensar a avaliação numa perspectiva de gestão do processo de aprendizagem, tendo em vista preparar o futuro professor para ser gestor do conhecimento construído em suas aulas, suscitando a necessidade dessa gestão refletir numa melhor aprendizagem dos estudantes, aumentando os índices municipais, estaduais e federais. De acordo com o coordenador, as disciplinas propiciam encaminhamentos teóricos, perfis, experimentos inovadores, numa perspectiva dos conteúdos relativos à avaliação, proporcionar a reflexão sobre o fazer docente, encaminhar os graduandos a promover a prática das aprendizagens no seu futuro campo de trabalho. Nessa perspectiva, o entrevistado afirmou ser missão do curso: a de promover essa sensibilização, essa reflexão, no sentido de encorajar os futuros professores a realizarem novas práticas, experiências e olhares. Para o coordenador, esses novos professores farão as mudanças que as escolas necessitam, sem olvidar o fazer de uma autoavaliação.

O coordenador frisou o êxito desses objetivos, conhecimentos e práticas por parte dos egressos do curso, noticiando a atuação dos licenciados no mercado de trabalho, na aprovação em concursos, em seleções de pós-graduação, na abertura de escolas, vivenciam os desafios em praticar as aprendizagens recebidas durante o curso no labor professoral. Acrescentou que convida os egressos do curso a participarem de eventos no campus do Sertão para dar depoimento a respeito das vivências como professor e contribuir na reflexão sobre o andamento do curso, em vista proporcionar uma qualificação do trabalho pedagógico da própria Universidade. Para o entrevistado, faz-se necessário buscar aproximação com a comunidade, ouvir as pessoas que trabalham nos órgãos onde a Universidade se insere e usar

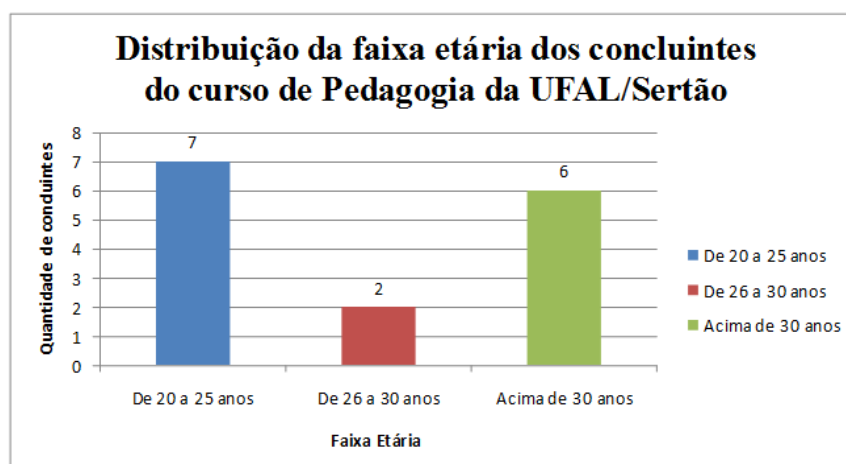
esses dados como objeto de reflexão para os encaminhamentos práticos no curso de Pedagogia da UFAL/Campus Sertão.

5.2 O GRADUANDO

Nesta subseção expõem-se os dados coletados junto aos graduandos do 8º período do curso de Pedagogia da UFAL, Campus Sertão. O questionário foi aplicado na sala de aula, número 20, andar superior, desta universidade, no dia 27 de março de 2017, que durou das 15h50 às 17h40. A turma pesquisada ingressou com 40 (quarenta) estudantes, porém no 8º período (momento da pesquisa), contava com um quantitativo de 17 (dezessete) graduandos matriculados. No dia da aplicação do questionário 15 (quinze) estavam presentes, número que valida os objetivos da pesquisa por representar um quantitativo de 88% dos matriculados.

Como descrito na Seção II do presente trabalho, o questionário foi dividido em duas partes²⁵, a primeira contendo informações para compor o perfil do estudante de Pedagogia e a segunda com 10 (dez) questões abertas sobre as experiências teóricas e práticas vivenciadas durante todo o curso. Desse modo, no gráfico 1 são apresentadas as informações que quantificam os sujeitos investigados com as suas respectivas faixas etárias.

Gráfico 1 – Distribuição da faixa etária dos concluintes do curso de Pedagogia da UFAL/Sertão



Fonte: Dados da Pesquisa (2017).

Os dados expostos no gráfico 1, trazem várias informações importantes, inicialmente, constata-se o número de graduandos que chegam ao final do curso representa um percentual

²⁵ Ver apêndice V

inferior em relação ao número de ingressantes, pois dos 40 (quarenta) ingressantes apenas dezessete estão concluindo as disciplinas ofertadas na matriz curricular, tal informação leva a questionamentos sobre os motivos da evasão ou atraso dos estudantes, a qual não está voltada para os objetivos norteadores desta pesquisa. Outro dado explícito é representado pela chegada tardia dos estudantes à universidade, ao observar que metade ingressou com mais de vinte e cinco anos. Pode-se destacar, que a chegada da Universidade na região do sertão retoma o anseio de formação e oportuniza o acesso das pessoas ao Ensino Superior.

Outro dado apresentado é o número de estudantes do sexo feminino no curso de Pedagogia, pois dos 17 (dezessete) matriculados, apenas dois são do sexo masculino, apontando que ainda existe uma feminização do magistério²⁶ (ALMEIDA, 2006). O Inep (BRASIL, 2009) aponta na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental uma composição de mais de 90% de professores do sexo feminino²⁷. Esse dado quando relacionado ao quantitativo de graduandas casadas ou mães e tendo muitas vezes dupla ou tripla jornada, demonstra o esforço empreendido pelas estudantes para permanecerem no curso, pois o levantamento do perfil dos graduandos identificou que das 14 (quatorze) mulheres respondentes, 04 (quatro) têm um filho e uma tem dois filhos, dado este corroborado pela pesquisa da Fundação SM²⁸ (2008) sobre a qualidade da educação sob o olhar dos professores, na qual informa que 30% das professoras brasileiras são chefes de família.

No que se refere ao perfil dos respondentes, foi perguntado o ano de ingresso no curso, cujas respostas apontaram que, apenas um ingressou em 2012, os demais entraram em 2013, todos permanecendo no fluxo normal do curso.

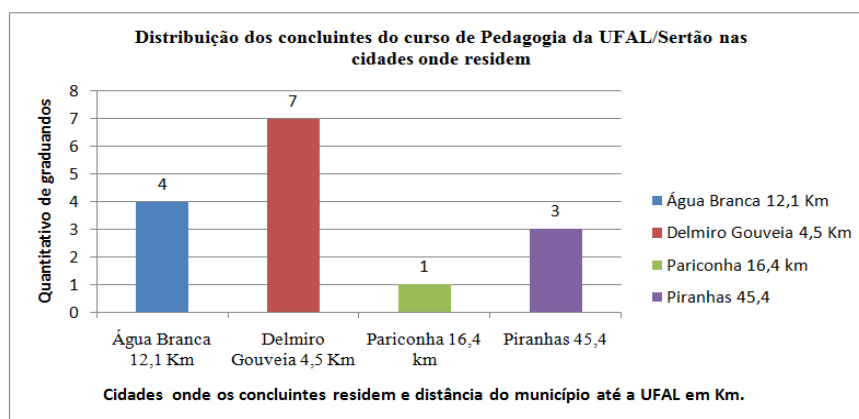
Em relação ao local onde moram, os dados evidenciaram que a população investigada é em sua maioria urbana, de forma que dos quinze respondentes, treze moram em cidades. Esses dados detectam a baixa inserção de estudantes oriundos da zona rural em universidades e a investigação sobre aspectos de origem geográfica revela que a maioria dos questionados são oriundos de cidades circunvizinhas sertanejas.

²⁶A feminização do magistério não se refere apenas à presença massiva de mulheres na profissão, mas também à associação das práticas, atividades e significados desta profissão com o universo feminino (ALMEIDA, 2006).

²⁷Para mais detalhes sobre esses dados, ver o Estudo Exploratório sobre o Professor Brasileiro realizado pelo Inep (BRASIL, 2009).

²⁸Em 2008 a Fundação SM e a Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI) apresentaram o estudo A qualidade da educação sob o olhar dos professores. Foram pesquisados 8.700 professores de 17 estados brasileiros, de forma individual e anônima. A pesquisa mostrou que os professores acreditam que a educação será melhor no futuro e indicam muitos problemas atuais que precisam ser superados.

Gráfico 2 – Distribuição dos concluintes do curso de Pedagogia da UFAL/Sertão nas cidades onde residem.



Fonte: Dados da Pesquisa (2017).

O gráfico 2 informa que mais da metade dos estudantes não reside onde está localizada a universidade, demonstrando o longínquo percurso para chegar ao Campus do Sertão. Tal fato expressa existência de investimento dos sertanejos em sua formação. Os dados referentes à diversidade de municípios onde residem os estudantes pesquisados servem para comprovar a abrangência da UFAL no sertão de Alagoas. A universidade recebe também estudantes do estado da Bahia, de Pernambuco e Sergipe, notabilizando desse modo sua importância na formação de professores para atender a essa região.

Em relação à experiência profissional, a pesquisa identificou que 08 (oito) graduandos se dedicam, exclusivamente, ao curso e 07 (sete) deles, além de estudarem também trabalham. Dos que trabalham, 05 (cinco) atuam na área da educação, 02 (dois) na educação infantil, 02 (dois) nos anos iniciais e 01 (um) com estes dois níveis), 01 (um) atua na área da saúde e 01 (um) no comércio. Um dado importante é que os graduandos que laboram na área educacional demonstram em suas respostas um melhor discernimento com relação às aprendizagens, bem como em realizar a aproximação das teorias estudadas no curso e sua prática laboral. Essa informação é observada também pela Fundação SM (2008) ao assinalar que 53% dos professores brasileiros iniciam a carreira antes de obter formação adequada, sendo que 20,5% ao concluir a licenciatura, entram no mercado de trabalho em menos de seis meses. A pesquisa assevera ser “[...] quase inexistente, nas redes escolares brasileiras, um período de docência supervisionado que ofereça uma transição ao recém-formado antes que assuma a regência de classe, tal como ocorre em muitos países” (FUNDAÇÃO SM, 2008, p. 11).

A seguir apresentam-se os dados levantados na segunda parte do questionário, a qual contém 10 (dez) questões abertas, as quais versam sobre as aprendizagens teóricas e práticas

experenciadas pelos graduandos, cujas respostas estão agrupadas em tabelas, as quais explicitam as categorias molares criadas junto a indicadores, os quais ilustram a pesquisa.

O questionário, em sua primeira pergunta, solicitou que os graduandos enumerassem por ordem de ocorrência os instrumentos mais comuns utilizados pelos professores em suas avaliações. Nesse quesito, a pesquisa levantou que os instrumentos usuais de avaliação recebidos pelos graduandos no curso de Pedagogia da UFAL/Sertão, são variados e também obedecem a uma distribuição quantitativa. Ver tabela 1.

Tabela 1 – Instrumentos avaliativos recebidos pelos Graduandos do curso de Pedagogia da UFAL/Sertão²⁹

INSTRUMENTOS EXPLICITADOS	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM (%)
Relacionados a referenciais teóricos		
Prova	15	100%
Seminário	14	93,33%
Artigo	07	46,67%
Resenha	05	33,33%
Resumos	03	20%
Produções individuais	02	13,33%
Pesquisas	02	13,33%
Fichamento	02	13,33%
Relacionados a referenciais práticos		
Microaula	10	66,67%
Trabalhos práticos	04	26,67%
Observação	02	13,33%
Participação	01	6,67%
Debates	01	6,67%

Fonte: Dados da Pesquisa (2017).

As provas e as produções individuais refletem uma realidade que acompanha o estudante desde a mais tenra idade. Os instrumentos pelos quais os graduandos sublinharam ser avaliados sofreram alterações pouco significativas. A prova aparece no topo da lista, seguida por seminário e microaula, o que demonstra o espaço dado a esses instrumentos dentro do processo avaliativo no ensino superior. Seguindo o primeiro questionamento, os graduandos puderam dissertar sobre o modo como eles foram e são avaliados nas disciplinas ao longo do curso. Nesse passo, elencam-se algumas respostas obtidas por meio dos questionários, que estão relacionadas aos instrumentos mais citados, quais sejam: prova, seminário e microaula.

²⁹As porcentagens foram calculadas a partir do total de instrumentos explicitados e não a partir do número de graduandos.

Provas – em sua maioria deveríamos utilizar as palavras dos autores estudados. Seminário – divisão entre grupos, em que cada um explicava um tema proposto, tínhamos a tarefa de relacionar as falas dos autores com exemplos concretos ou possíveis de acontecer, didatizando o conteúdo. Microaula – era estabelecido uma disciplina ou área da educação, tínhamos que simular aulas com um público específico, colocando em prática o que falam os teóricos (GRADUANDO 02)³⁰.

Provas – avaliação feita muitas vezes por pesquisas e outras não. Provas de acordo com os textos estudados e com uma avaliação justa de acordo com o que foi colocado, fui avaliado de forma moderada. Seminário – avaliação feita algumas vezes em aberto p/ sala, com a possibilidade de melhoras. Microaulas – fui avaliada pelo professor diante da turma onde foi dito que eu estava muito presa ao roteiro (GRADUANDO 04).

Provas – alternavam entre com ou sem consulta, porém a maioria foi sem. Éramos orientados a utilizar canetas azuis ou pretas. Seminários – Aconteceram em grupo e em individual, tínhamos que apresentar as ideias dos autores nos textos estudados (GRADUANDO 08).

Moretto (2010) assinala que avaliar a aprendizagem é um momento importante na atividade docente, devendo ocorrer amplamente, com o uso de diferentes instrumentos e procedimentos. O autor sublinha que a prova é o instrumento mais comum em nossa cultura e também o mais criticado, devendo ser ressignificado “[...] se tivermos de elaborar provas, que sejam bem feitas, atingindo seu real objetivo, que é verificar se houve aprendizagem significativa de conteúdos relevantes” (MORETTO, 2010, p. 119). Nesse diapasão, a prática da avaliação da aprendizagem não carece se afastar de instrumentos como a prova, “[...] o que nós necessitamos é usá-los na perspectiva da avaliação e não do exame. A questão fundamental, na prática da avaliação, não tem haver com os instrumentos, mas sim com a nossa postura na sua construção e no seu uso” (LUCKESI, 2003, p. 92).

Foi perguntado se os procedimentos e instrumentos enumerados caracterizam uma boa avaliação, obtendo-se o quantitativo de 08 (oito) graduandos assinalarem positivamente, enquanto os demais trouxeram pontos de vista aproximados, levando ao entendimento no qual o professor não deve usar apenas um instrumento avaliativo, e devem considerar o uso de vários instrumentos para permitir uma melhor visualização do processo de ensino e aprendizagem. “Acho que uma boa avaliação ocorre em etapas, de forma que possibilite a cada estudante, a oportunidade de ser avaliado pelo instrumento avaliativo que mais corresponde à suas necessidades específicas” (GRADUANDO 08). Nesse percurso, Souza e Steffen (2005, p. 67) sublinham uma perspectiva de avaliação contínua e processual, na qual

³⁰ Utilizou-se a nomenclatura GRADUANDO, acompanhada de numeração progressiva (01 a 15) que corresponde ao número total dos questionados.

“[...] buscamos a proeminência do valor sobre a medida, exercitando a nossa capacidade de olhar e ver onde estão os indícios das competências dos alunos para, a partir daí, avaliar, e não medir”. Esse entendimento indica que a avaliação “[...] está preocupada em analisar o desempenho do aluno e buscar alternativas que favoreçam sua melhoria” (BERGER, 2005, p. 32).

Considerando o exposto, os graduandos puderam explicitar as concepções sobre uma boa avaliação, em que pese suas vivências na universidade, as quais se traduzem em experienciar diversos instrumentos e procedimentos, como exposto na tabela 2.

Tabela 2 – Características explicitadas pelos graduandos para justificar uma boa avaliação³¹

CARACTERÍSTICAS EXPLICITADAS	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
Relacionadas a instrumentos e procedimentos		
A microaula, que na minha opinião foi o recurso que achei melhor para poder ter a noção de como seria estar numa sala de aula.		
Numa avaliação deve-se usar, provas, seminários, microaulas, pesquisas de campo, rodas de conversa, trabalhos escritos.	05	33,33%
Ter mais aulas práticas do que tantos textos teóricos para ler.		
Trabalho individual como também em grupo.		
Foram procedimentos que nos levaram a crítica, discutir e nos apropriar daquela determinada temática.		
Relacionadas ao NÃO uso de provas		
As provas não expressam de fato o nosso conhecimento		
Não considero boa a avaliação com provas		
Se limitam a seminários e provas não favorecendo também a nossa formação	07	46,67%
Não conseguimos expressar o que sabemos através das provas.		
Mesmo sem gostar de fazer prova.		
A “prova” contava com muitos conteúdos.		
Não provocaria uma aprendizagem de fato.		
Relacionadas à postura docente		
O problema não esteve no instrumento avaliativo utilizado, mas, nas exigências determinadas pelos próprios professores.		
O que deixa a desejar é que nem todos os docentes utilizam desses meios diversos.	03	20%
Que possibilite a cada estudante, a oportunidade de ser avaliado pelo instrumento avaliativo que mais corresponde as suas necessidades específicas.		

Fonte: Dados da Pesquisa (2017).

³¹ As porcentagens foram calculadas a partir do total de características explicitadas e não a partir do número de graduandos.

Observa-se que a característica mais repetida dentre as respostas dos graduandos foi a prova, como instrumento teórico, não expressa uma boa maneira de avaliar a aprendizagem dos estudantes, sendo sinalizada em 07 (sete) respostas, as quais atestaram-na como aspecto desvinculante das reais necessidades de avaliação da aprendizagem. Outro aspecto a ser considerado é a relação entre uma boa avaliação ao uso de diversos instrumentos e procedimentos, aparecendo 05 (cinco) vezes nas respostas dadas, no entanto, 03 (três) características apontam que a postura docente concentra ampla responsabilidade no avaliar a aprendizagem do estudante.

No que concerne à prova, Hoffmann (1993) afirma que os professores apresentam expectativas quanto ao uso desse instrumento, sendo “[...] a maior expectativa deles é quanto a sugestões para realizar essa prática de maneira mais coerente (até porque percebem as incoerências nesses aspectos), sem, no entanto, refletir sobre o significado dessa metodologia” (HOFFMANN, 1993, p. 18). Nesse diapasão, Moretto (2010) arremata que o professor deve dispor de diferentes instrumentos para avaliação alinhados as melhores formas de procedê-los, pois a utilização da prova como instrumento deve passar por uma elaboração que contextualize os conhecimentos construídos, visando torná-la relevante para o processo de ensino e aprendizagem.

Em relação à postura do professor frente aos instrumentos utilizados, os graduandos evidenciaram a importância ao sublinharem as exigências feitas pelo professor, bem como sua atitude diante dos resultados obtidos. Nesse aspecto, Charlot (2013, p. 114) propõe “[...] que o docente não seja apenas professor de conteúdo, isto é, de respostas, mas também, e em primeiro lugar, professor de questionamento”. Mais adiante, o autor considera que os estudantes muitas vezes “[...] andarão sozinhos, com discreto acompanhamento da professora e, outras vezes, caminharão com a professora de mãos dadas. O mais importante é que saibam de onde vem, por que andam e, ainda, que chegam a algum lugar para o qual valha a pena ter feito a viagem” (CHARLOT, 2013, p. 114).

Quanto à pergunta sobre a melhor e a pior forma de avaliação vivenciada pelo graduando durante o curso, as respostas foram precisas e acompanhadas de explicações sobre o modo como ocorreu e o que exprimem. No momento de responder sobre este ponto, o graduando pôde rememorar o percurso avaliativo vivido ao longo de sua jornada acadêmica, sublinhando experiências fora do espaço físico da universidade, ocorridas nas aulas de campo. Outro dado evidenciado em doze das quinze respostas foi que os debates em sala de aula são produtivos por permitirem conhecer a hermenêutica dada pelos demais colegas sobre o estudo

dos textos, como se verifica no relato do Graduando 09: “a participação em sala, com discussão de textos na aula e a interação entre professor e aluno favorece o aprendizado”. Desse modo, o gráfico 3 explicita a melhor forma de avaliação vivenciada pelo graduando:

Tabela 3 – A melhor forma de avaliação já vivenciada como estudante no curso de Pedagogia

VIVÊNCIAS EXPLICITADAS	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
Vivências relacionadas a referenciais teóricos		
Produções de artigos, pois gosto de escrever; Seminários, pois há um acompanhamento de estudo dos temas trabalhados e assim uma melhor aprendizagem. Roda de conversa – as discussões, reflexões e problematizações dão ideias teóricas dos autores trabalhados. Estudar os textos e refletir coletivamente na aula; A participação em sala com discussão de textos na aula, a interação entre professores e alunos. Os debates, pois muitas vezes nos sentimos um pouco mais seguros na troca de conhecimentos. Através de seminário. Um seminário, onde cada um apresentou o seu tema; O debate de texto por todos.	09	60%
Vivências relacionadas a referenciais práticos		
As microaulas foram os momentos avaliativos em que me senti mais confortável. As microaulas que executamos no espaço da sala de brinquedoteca foi a melhor que já tivemos. As microaulas, apesar de ser uma simulação; deixa o princípio de como fazer; você aprender no que o outro faz e no erro do outro. Situações simuladas na prática precisarão de reajustes. Microaulas. Aula simulada. Apliquei a aula para os meus colegas de curso como se eles fossem alunos do terceiro ano. Micro aulas. Simulação das aulas que iríamos dar para as crianças; Gostei muito das microaulas. As microaulas nos permitiam usar criatividade para planejar os recursos que utilizaríamos, sempre pensando em uma aula mais lúdica e didática. Foi no estágio supervisionado, pois percebi como pode contribuir na prática diária do futuro professor. Microaula, na faculdade. Da microaula. A melhor foi a partir das microaulas.	12	80%

Fonte: Dados da Pesquisa (2017).

Como se observa na tabela 3, a maioria das respostas incide na categoria que explicita a vivência relacionada aos referenciais práticos, sendo este pensamento difundido em 12 (doze) respostas, apontando a microaula como instrumento melhor avaliado. Por outro lado, é igualmente expressiva (nove casos em quinze respostas) a ocorrência de vivências vinculadas à categoria relacionada aos referenciais teóricos, como sendo momentos de considerável vivência avaliativa. Nesse entendimento, “[...] uma avaliação espelha um juízo de valor, uma dada concepção de mundo e de educação, e por isso vem impregnada de um olhar absolutamente intencional que revela quem é o educador quando interpreta os eventos da cena pedagógica (SORDI, 2001, p. 173). Em relação à pior vivência avaliativa, a maioria lembrou da prova nesse momento, como é exposto na tabela 4.

Tabela 4 – A pior forma de avaliação já vivenciada como estudante no curso de Pedagogia

VIVÊNCIAS EXPLICITADAS	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
Vivências relacionadas a Prova		
Foi o momento da prova.		
As provas não trazem boas recordações.		
Provas.		
Prova/avaliação.		
Prova.		
Sem dúvida foi a prova.		
A prova deixará muita história pra contar.		
As provas ainda me preocupam.		
Tem a pior que são as provas.	15	100%
Provas teóricas.		
Uma prova, que o professor exigiu mais de quatro laudas em uma só pergunta.		
A pior com certeza foi e é a prova.		
Fazer uma avaliação da disciplina e das aulas dadas.		
Uma prova em que o professor nos deu 24hs para ser entregue.		
Foi uma prova para ser entregue durante 24 horas e por sinal muito difícil.		

Fonte: Dados da Pesquisa (2017).

Considerando que uma característica comum ainda presente no espaço escolar é o uso da prova na avaliação. Na tabela 4, expõem-se as experiências negativas do curso de Pedagogia na ótica dos graduandos do 8º período, refletindo no uso da prova como principal e pior instrumento usado pelos professores do curso, sendo essa realidade deflagrada 15 (quinze) vezes nas vivências explicitadas pelos respondentes. Dessas declarações, pode-se inferir que a prova não foi vivenciada por eles como “[...] um momento privilegiado de estudos” (MORETTO, 2010, p. 36) e sim como um “acerto de contas”, um “atraso

pedagógico”. Conforme Moretto (2010), o professor deve continuar a elaborar e usar provas, “[...] não é acabando com a prova escrita ou oral que melhoraremos o processo de avaliação da aprendizagem, mas ressignificando o instrumento e elaborando-o dentro de uma nova perspectiva pedagógica” (MORETTO, 2010, p. 9).

Em relação às vivências teóricas, o Graduando 14 sublinhou que a pior experiência foi com “[...] uma prova a qual o professor nos deu 24h para ser entregue. Além do assunto ser bastante complexo, usando termos que não tínhamos visto, a tensão de entregar no prazo prejudicou muito no desempenho”. Já o Graduando 15 complementou “[...] foi uma prova para ser entregue durante 24 horas e por sinal muito difícil. Na qual, o que complicava era a metodologia do professor que ninguém se adequava”. Essa realidade também foi observada pelo Coordenador do Curso:

[...] se o professor elabora uma prova, utiliza como único instrumento, cria toda uma cultura, há um descontrole, a gente até percebe que nesses períodos os alunos faltam as aulas dos outros docentes, porque precisam responder essa prova, sendo é impossível responder no limite da aula. Daí o professor começa a aula, a aula acaba e ele diz assim: - vocês podem me entregar amanhã, em 24 horas, então é o próprio reconhecimento, é a legitimação por ele mesmo de que o instrumento de avaliação utilizado é incoerente, que se eu venho à sala de aula, marco a avaliação, a prova especificamente, e aí venho, e nesse dia realizo a aplicação da prova, dá o término da aula, os alunos não conseguem resolver as questões, eu digo vocês têm mais 24 horas, pra me entregar a prova, então eu acho que aí, isso já revela... (pausa) pra usar o que eu costumo dizer que se chama “mandomazoquismo” pedagógico, há um deleite, há um prazer desse sujeito que se sente em estado de êxtase porque os alunos das disciplinas o imploram, fazem romarias atrás dele, implorando para que esse sujeito dê mais tempo porque não conseguiram resolver a prova nesse curto período.

O uso da prova como instrumento não proporciona uma avaliação de qualidade, pensamento exposto na resposta do Graduando 01 “[...] em alguns momentos fomos obrigados a decorar as palavras do autor em estudo em vez de responder através do nosso entendimento”. Dentre os dados obtidos, vale ressaltar que houve unanimidade em relação ao entendimento da prova não se configurar um bom instrumento avaliativo pelo fato de ser utilizada ainda com o foco da decoreba e da reprodução teórica. Em nenhuma das respostas foi proposto o uso da prova partindo do prisma da valorização do conhecimento próprio do estudante. Desse modo, sublinha-se que a avaliação pode ser utilizada de modo incorreto, partindo de vários formatos “[...] testes mal elaborados, uso autoritário da avaliação como mecanismo disciplinar das condutas sociais, leitura inadequada e utilização insatisfatória dos resultados e adoção de tipos diferenciados de testes de acordo com o comportamento do

aluno” (BERGER, 2002, p. 36). Outra contribuição importante a esse debate encontra-se no pensamento de Méndez (2002) ao declarar:

[...] se basta uma folha perfurada para comprovar acertos/erros, verdadeiro/falso nas respostas dos alunos, e que automaticamente você interpreta como evidência de aprendizagem ou de ignorância, é bom sintoma que faz com que se pense que aquele exercício de avaliação não está a serviço da aprendizagem, embora costume facilitar muito a tarefa de quem deve corrigir (MÉNDEZ, 2002, p. 121).

Outros autores agregam esse pensamento, como Hoffmann (1993, p. 22) ao assinalar “[...] para muitos professores a avaliação se resume à decisão de enunciar dados que comprovem a promoção ou a retenção dos alunos. É uma penosa obrigação a cumprir na sua profissão [...]”. Nesse direcionamento, Charlot (2008, p. 14) lembra da prova como um momento especial e temido, ao questionar o seu serviço sublinha “[...] para verificar se os alunos estudaram, entenderam, memorizaram, são capazes de resolver os problemas e, ainda, para saber quais são os melhores?” e mais adiante prossegue “[...] ou para identificar em quais obstáculos tropeçam, quais dificuldades ainda encontram, quais caminhos trilham os seus pensamentos?”. O momento da prova como aquele temido é relatado pelo Graduando 02 ao rememorar “[...] as provas não trazem boas recordações, pois nos limitam à visão de alguém. O princípio do seu fazer na avaliação é a cobrança do que foi de fato apropriado; no entanto, alguns professores não levam em conta o escrito “com suas palavras” eles querem a fala escrita do autor”. Nota-se com esse depoimento, que o futuro professor entende a prova como um momento contemplado dentro da avaliação. Em sua fala, o graduando ao contemplar “com suas palavras”, permite a interpretação de que a prova deveria ocorrer, entretanto, com novos contornos, tais como os sugeridos por Moretto (2010).

Quando foram questionados sobre a satisfação com os procedimentos adotados pelos docentes, as respostas se encaminharam para duas categorias, uma relacionada à satisfação e a outra à insatisfação. Ver a tabela 5.

Tabela 5 – Satisfação com os procedimentos de avaliação adotados pelos seus professores.

RESPOSTAS EXPLICITADAS	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
Relacionadas ao sentimento de satisfação		
Em sua maioria satisfazem a nossa aprendizagem.		
Sim, pois sempre se avaliando positivamente sobre os possíveis campos de avaliação.		
Algumas disciplinas adotavam vários procedimentos de avaliação, e eu me sinto satisfeita quando isso acontece.	07	46,67%

A maioria que sempre pensa em mais de uma forma de avaliação.

Sim, porque usam de várias formas de avaliar, não só prova.

Há um *feedback* conosco, por vezes os docentes nos ouvem, e isso faz toda a diferença.

É cabível lembrar que alguns métodos nos ajudam a esclarecer nossas ideias, a nos posicionar, como as resenhas críticas e os próprios seminários e artigos.

Relacionadas ao sentimento de insatisfação

Os professores podiam ser mais flexíveis e atentos aos entendimentos que construímos dos autores e textos em estudo.

Porque durante a aula eles nos ouvem, mas, no momento da prova, as únicas verdades são as palavras dos autores.

Os princípios tradicionais de avaliar por provas limitam o aluno.

08

53,36%

Sobre as provas que, em minha opinião poderia ser posta outra proposta em vez de prova.

Só não concordo com as provas.

Não. Porque muitas vezes é exigido o que não se é passado.

Possuem aqueles que deixam a desejar e precisam melhorar nas suas metodologias.

Alguns docentes não se preocupam com a opinião do aluno, ou mesmo que não reveem seus métodos avaliativos considerando as especificidades de cada turma.

Fonte: Dados da Pesquisa (2017).

Como pode ser observado, houve um equilíbrio no sentimento de satisfação e insatisfação dentro do coletado. Obteve-se um índice de 07 (sete) respostas alinhadas em afirmar que durante o curso puderam vivenciar muitos modos de avaliar, apesar de a prova ser constantemente utilizada, outros métodos também foram contemplados pelos professores, demonstrando o uso de outros percursos e propostas de avaliação qualitativa, mediadora, emancipatória, os quais vão surgindo timidamente. Em contrapartida, 08 (oito) ocorrências de insatisfação foram sublinhadas pelos inquiridos, as quais evidenciaram a necessidade de melhoria da ação docente avaliativa dentro da perspectiva realizada no curso. Nesse sentido Demo (2004) afirma que a avaliação qualitativa tenciona sobrepujar a quantitativa, sem renunciá-la. Assim considera:

[...] espaço educativo os processos são mais relevantes que os produtos, não fazendo jus à realidade, se reduzida apenas às manifestações empiricamente mensuráveis. Estas são mais fáceis de manipular metodologicamente, porque a tradição científica sempre privilegiou o tratamento mensurado da realidade, avançando, por vezes, de maneira incisiva em algumas disciplinas

sociais, como a economia e psicologia. Todavia, não se pode transferir a limitação metodológica à pretensa redução do real. Este é mais complexo e abrangente do que sua face empírica. A avaliação qualitativa gostaria de chegar até à face qualitativa da realidade, ou pelo menos de se aproximar dela (2004, p. 156).

Ao tempo em que os graduandos puderam dissertar sobre a satisfação com os procedimentos adotados pelos professores do curso de Pedagogia, o coordenador respondeu sobre práticas avaliativas destacadas no curso. Assim há

[...] professores que trabalham com metodologias qualitativas bem interessantes: as práticas de observação, produção de portfólios, relatórios, tem coisas bem interessantes... (pausa) observo que os professores que já estiveram na Educação Básica, se identificam com a pesquisa sobre a escola e na escola eles acabam realizando trabalhos mais qualitativos, como a gente diz, que esteve no chão da fábrica, acho que são mais sensíveis a pensar esses encaminhamentos metodológicos diferenciados, problematizadores, reflexivos pra promover uma avaliação com caráter muito mais qualitativo do que apenas quantitativo (COORDENADOR DO CURSO).

Um dado pertinente na fala do coordenador concerne à produção de portfólios, o qual segundo Villas Boas (2004, p. 162) “[...] o desenvolvimento dessa capacidade requer que os autoavaliados saibam por que e para que fazer isso. Eles precisam perceber que a autoavaliação auxilia a reorganização do trabalho pedagógico”. Entretanto, nos questionários respondidos pelos graduandos e entrevistas com os egressos, o portfólio não foi citado. Essa informação traz uma contradição dos dados levantados junto aos sujeitos, a qual demonstra um desencontro no entendimento das práticas realizadas durante o curso.

Já no questionamento sobre a ação do professor em relação à observância de um mau desempenho da turma, o resultado apresenta ações voltadas à realização de novas provas, de reprovação e um percentual significativo de momentos coletivos de reflexão em busca de alternativas para melhoria do desempenho. Ver tabela 6.

Tabela 6 – Ações dos professores quando uma parcela significativa da turma apresenta um desempenho ruim

ACÇÕES EXPLICITADAS	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
Relacionadas às provas		
Somente fazem a reavaliação.		
O professor passou uma prova em sala, pior que a anterior.		
Revisa o conteúdo e faz novas avaliações.	05	33,33%
O professor revisou a matéria e realizou uma reavaliação.		

Não havendo abertura de diálogo com o professor, a única alternativa dada seria reavaliação final.

Relacionadas à reprovação

Repetição de disciplinas.

O professor reprova.

05

33,33%

Cada um se responsabiliza por seus atos.

Já aconteceu casos de faltar décimos e haver a repetição de disciplinas.

O professor em questão não realizou nenhuma autoavaliação de seu procedimento, nem levou em consideração a nossa opinião, somente atribuiu o resultado que, segundo ele, falta de estudo.

Relacionadas à reflexão-ação

Os professores perguntaram as nossas críticas e sugestões para a disciplina de forma geral, nesse momento poderíamos opinar sobre as avaliações.

Alguns conversam com a turma para que melhorem.

Há aqueles que realmente se preocupam com a aprendizagem, repensando conosco o trajeto da disciplina.

05

33,33%

Procura sugestões dos próprios alunos para novos métodos avaliativos.

Alguns professores nos alertam no sentido de render na própria aula, quando não participamos nas aulas expositivas.

Fonte: Dados da Pesquisa (2017).

A tabela 6 apresenta a incidência de 05 (cinco) respostas explicitadas pelos graduandos, nas quais numa situação de mau desempenho da turma, a ação do professor enseja na realização de outra prova para verificar o aprendido, do mesmo modo 05 (cinco) respostas dizem as circunstâncias pelas quais os docentes reprovam, como escrito pelo Graduando 04 “[...] já aconteceu casos de faltar décimos e haver a repetição de disciplinas”. Tal realidade é percebida pelo coordenador do curso ao considerar ortodoxo o trabalho avaliativo de alguns professores “[...] usam a avaliação como instrumento de punição, de poder, a construção do mito, do professor, que é aquele sujeito muito exigente e quase ninguém consegue passar na disciplina dele sem ir pra prova final” (COORDENADOR DO CURSO).

Nessa perspectiva a avaliação da aprendizagem permeia uma das dimensões do ofício do professor, assume um caráter rigoroso que gera resultados desastrosos “[...] transformou-se numa verdadeira ‘arma’, em um instrumento de controle que tudo pode. Através deste uso exacerbado do poder, o professor mantém o silêncio, a ‘disciplina’ dos alunos; ganha a atenção da classe” (SAUL, 2000, p.48-49).

Além disso, há de se considerar as 05 (cinco) respostas vinculadas a categoria relacionada à reflexão-ação, cuja se configura numa situação na qual a avaliação passa a ser tomada como decisão. O professor se preocupa em entender os erros no processo, bem como refletir com o graduando sobre as possibilidades de buscar novas estratégias para sanar as dificuldades observadas. Essa ação é vista como avaliação de sua própria prática (PIMENTA, 2009; LIBÂNEO, 2013).

Mesmo ao caminharem de modo tradicional, observa-se, a partir dos respondentes, o caminho para novas configurações no processo avaliativo parece outro o qual surge lentamente. Nesse questionamento, verifica-se mudança nas posturas avaliativas também nos cursos de Pedagogia, as quais refletem na aprendizagem de novos modos de avaliar partindo justamente de como os graduandos tem sido avaliados. Nesse diapasão Moretto (2010, p. 11) fundamenta “[...] o primeiro passo para a transformação é dar ao processo de avaliação um novo sentido, isto é, transformá-lo em oportunidade para o aluno ler, refletir, relacionar, operar mentalmente e demonstrar que tem recursos para abordar situações complexas”. Nesse passo, Pimenta (2011, p. 21) reconhece a universidade como “[...] instituição educativa cuja finalidade é o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão”.

Foi perguntado aos graduandos como os seus professores fornecem a devolutiva das avaliações por eles realizadas. Esta questão permitiu a elaboração de três categorias, as quais traduzem o pensamento dos estudantes, pois conhecendo o peso das palavras, as destes sujeitos desvelam aspectos importantes a serem observados para um efetivo aprofundamento teórico. Nesse percurso, os graduandos revelaram posturas de seus professores da universidade, fazendo severas críticas em relação ao processo avaliativo. Assim, as respostas são traduzidas em três categorias constantes na tabela que segue.

Tabela 7 – Fornecimento de devolutiva das avaliações pelos professores.

ASPECTOS EXPLICITADOS	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
Relacionados aos referenciais teóricos		
Sim (provas) corrigidas mostrando onde erramos. São poucos que se silenciam diante das avaliações, quando prova, sempre colocam observações. Alguns sim, principalmente dos trabalhos escritos, ao entregar vem todo comentado e com orientações.	03	20%
Relacionados aos referenciais práticos		
Nas microaulas eles apontam onde deveríamos e no que seria mais eficaz.		

Nos seminários – nos corrigem em alguns posicionamentos e em como deveríamos nos impor. A avaliação que mais oferecia isso eram as microaulas, as quais os professores falavam em que poderia melhorar, os pontos positivos e negativos destas.

07

46,67%

Alguns fornecem esse retorno em seminários e diálogos em sala informal.

Os que fazem são nos seminários apresentados dizendo o que podemos melhorar.

Os seminários (algumas vezes), o professor diz o que fizemos (ou dissemos certo), nos fazendo refletir no que foi feito e no que deve ser mudado.

Relacionados a não devolutiva

Já passei por situações de receber o boletim pelo sistema eletrônico (sie web) e não ter a possibilidade de conversar com o professor sobre a nota obtida.

As provas, resenhas, artigos e fichamentos são apenas entregues.

Só entregando trabalhos, provas e notas no sistema.

06

40%

Alguns não queriam nem devolver e nunca falavam o porquê da nota, tinha que se conformar com a que eles colocavam no sistema e pronto.

Nem a prova entregavam.

Em casos de provas não tem.

Fonte: Dados da Pesquisa (2017).

Como se observa na tabela 7, a maioria das respostas incide nas categorias que explicitam os modos de devolutiva ofertados pelos professores. Dos 15 (quinze) questionados, 09 (nove) escreveram que somente alguns professores fornecem a devolutiva das avaliações realizadas, como traduz a resposta do Graduando 01: “[...] somente alguns devolvem as avaliações e pouquíssimos deles discutem sobre os resultados obtidos”, outros defendem que os professores não oportunizam aos estudantes esse debate visando à melhoria do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem, como é observado pelo Graduando 04 ao sublinhar “[...] alguns não queriam nem devolver e nunca falavam o porquê da nota, tinha que se conformar com a que eles colocavam no sistema e pronto”. Esse aspecto demonstra que os estudantes percebem as ações avaliativas dos seus professores ao fazerem críticas quando estes não tomam atitudes diante dos resultados obtidos, distanciando-se da dimensão orientadora definida por Santos (2005) a qual proporciona ao estudante tomar consciência de seus avanços e dificuldades. Nesse espectro, Charlot (2008, p. 30) afirma:

Devem-se distinguir nitidamente o processo de avaliação – que faz parte do ato pedagógico – e o momento da prova, que visa a entregar à instituição as

notas que ela exige. O professor há de organizar momentos de avaliação pedagógica que não surtam efeito algum sobre a nota. Há, também, que analisar as provas com os alunos para, a partir da nota, evidenciar o que foi apropriado e o que requer novo estudo.

De acordo com os respondentes, as devolutivas ocorrem com maior amplitude e aprofundamento quando as avaliações são práticas. Nesse aspecto, observa-se a categoria dos referenciais práticos a qual obteve 07 (sete) frequências nas respostas dos sujeitos pesquisados. Esse dado torna-se relevante ao pensar que o professor enfatiza mais sua avaliação quando se trata de microaulas ou seminários, corrigindo desde a postura até os referenciais usados pelo estudante, divergindo das avaliações teóricas nas quais muitos afirmaram ver a nota quando já está no sistema. Essas considerações revelam que há no curso investigado um direcionamento para práticas avaliativas formativas, como afirma o coordenador:

[...] há professores contemplando diversos instrumentos de avaliação. Assim promovem uma emancipação e conseguem visualizar da melhor forma o quanto aquele aluno evoluiu, se realizam uma avaliação diagnóstica no início do trabalho com aquela turma e ao longo desse período de atividades vem construindo uma leitura sobre a aprendizagem, sobre o discurso, sobre a escrita, sobre a oralidade, sobre o fazer, então quanto mais instrumentos avaliativos utilizam, terão uma percepção de quanto esse aluno conseqüentemente evolui (COORDENADOR DO CURSO).

O relato do coordenador identifica diferenças no trabalho realizado pelos professores do curso, havendo aqueles que ressignificam suas práticas a partir da contribuição dos estudantes. A narrativa deste sujeito assevera que “[...] os professores do eixo profissionalizante por uma relação de afinidade, que eu acho que isso conta, dialogam mais, estão mais próximos, acabam construindo experiências didáticas que até refletem nos projetos de extensão, de pesquisa e nas próprias práticas colaborativas que realizam”. Porém, o coordenador verifica a existência de professores que em vez de promover uma avaliação formativa “[...] leva a uma construção negativa, sobre o que é o ato de avaliação, como uma forma de domesticar, adestrar, manter sobre o manto, o cajado do poder do docente, eu quem mando aqui, vocês estão na minha mão, vocês estudarão comigo em outro semestre” (COORDENADOR DO CURSO).

Segundo Luckesi (2009), a prática avaliativa dos professores ainda tem sido de verificação, na qual explica-se o conteúdo, aplica-se uma prova, corrige-a, publicam-se os resultados e passa adiante. Para o autor, tal prática não reflete um processo de avaliação da aprendizagem. Nessa perspectiva, os professores do curso de Pedagogia apresentam práticas

as quais se distanciam dos debates construídos pelos autores que permeiam a própria avaliação defendida no curso. Essa realidade é vivenciada em outra instituição como se observa:

Pesquisa realizada junto aos cursos de licenciatura da UFS, por parte de alunos integrantes do PIBIC (Mendes, 2006; Nascimento, 2006) vem constatando que na realidade do ensino superior a concepção de avaliação como verificação está muito presente. A maioria dos docentes se utiliza da avaliação no sentido de mensuração e atribuição de nota ao aluno. O uso de seus resultados para uma reflexão do trabalho pedagógico pouco acontece, não colaborando no processo de auto-avaliação do docente, consequentemente não estimulando seu aprimoramento como profissional da educação. Muitos professores nem sequer fazem uma discussão para ouvir os alunos analisarem seu trabalho no final da disciplina, a fim de colher sugestões para a melhoria do mesmo. Desta forma, estão perdendo uma rica oportunidade de reflexão e aprimoramento pessoal e profissional. Em síntese, não estão favorecendo seu processo de evolução, a construção de sua identidade profissional (BERGER, 2008, p. 34).

Apesar desses enunciados, os graduandos afirmaram com veemência que suas aprendizagens sobre avaliação são importantes, as quais contribuirão de modo significativo ao atuarem como professores. Observaram as situações pelas quais os professores não realizam uma avaliação satisfatória, grifando serem aquelas nas quais eles não alcançam uma efetiva aprendizagem, ainda assim, indicam as experiências práticas na universidade como fundamentais para os momentos futuros de atuação. Desse modo, para os graduandos, os conteúdos, as ações avaliativas dos professores foram elencadas como relevantes dentro a formação para avaliar a aprendizagem dos estudantes da educação básica. Assim, observa-se a seguinte tabela.

Tabela 8 – Relevância das aprendizagens sobre avaliação para a atuação professoral

APRENDIZAGENS EXPLICITADAS	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
Relacionadas à avaliação qualitativa		
Analisar e identificar de forma coerente os alunos que tiverem dificuldades na aprendizagem e proporcionar uma aprendizagem ampla.		
É necessário realizar um diagnóstico e analisar quais os procedimentos de avaliação melhor atendem as necessidades e especificidades da turma avaliada.		
Acho que todo o processo de avaliação deve ser escolhido depois de um diagnóstico que mostre as necessidades da turma.		
Que ela deve contemplar várias dimensões da aprendizagem do aluno, sem desconsiderar os conhecimentos prévios ou até mesmo construídos		

após a leitura de textos.

Ela não pode considerar apenas um momento isolado, mas, todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno.

Que a avaliação não deve ficar restrita a alguns modos, mas deve ser contínua e encarada como uma série evolutiva por parte do aluno.

15

100%

Que é necessário buscar diversos caminhos para que realmente seja feita de forma eficaz.

Devemos trabalhar e com a intenção de avaliar para melhorar a aprendizagem do aluno.

Que a avaliação é um processo contínuo onde as crianças devem ser avaliadas no dia a dia.

Avaliação de aprendizagem é avaliar os avanços dos alunos durante o período proposto.

Que a avaliação é processual, não é algo pronto e acabado, mas se refaz de acordo com as necessidades e especificidades da turma.

Que nós como profissionais da educação devemos avaliar o aluno no seu cotidiano escolar e considerar seu conhecimento prévio.

Avaliar vai além de dizer certo ou errado, a avaliação não é apenas sobre o que o aluno aprendeu.

Pois cada aluno vai ter suas próprias dificuldades seja na escrita, na oralidade.

“É errando que se aprende” assim, é a partir dos erros que contribuirei para a formação dos alunos.

Fonte: Dados da Pesquisa (2017)

Considerando a realidade apresentada pelos graduandos investigados no que se refere às aprendizagens teóricas e práticas vivenciadas ao longo do curso, a tabela 8 reflete dados positivos diante dos eventos expostos quando produz a categoria relacionada à avaliação qualitativa como aprendizagem relevante na formação desses sujeitos. Unanimemente, as respostas trouxeram a tona o modelo de avaliação desejoso, o qual revela o traço essencial da avaliação diagnóstica, contínua, formativa, ou seja, processos qualitativos permeando o processo de ensino e aprendizagem. Nesse aspecto, Demo (2015, p. 13) afirma “[...] temos de reconhecer que ainda avançamos muito pouco nessa direção, mesmo porque nossa formação não favorece o depoimento qualitativo”. No entanto, os dados identificam objetivos qualitativos sendo perseguidos pelos futuros professores e lembrados pelo coordenador ao narrar “[...] temos buscado fazer com que os alunos entendam a compreensão da amplitude do ato avaliar, do que é avaliação”.

Dentro desse horizonte, o Graduando 08 analisou sua aprendizagem sobre avaliação afirmando não haver um modelo único e padronizado a ser seguido, sublinhando a existência de inúmeras possibilidades de avaliar, na qual apresenta como necessário “[...] realizar um

diagnóstico e analisar quais os procedimentos de avaliação, melhor atendem às necessidades e especificidades da turma avaliada. Tenho essa ideia muito constituída na minha identidade profissional ainda em construção”. Verifica-se na reflexão do graduando que sua identidade profissional está sendo formada. Tal pensamento é consolidado por Demo (2015) ao declarar que a avaliação não é uma iniciativa externa “[...] só é factível, em profundidade, como forma de autoexpressão. Mais importante do que nosso diagnóstico é o autodiagnóstico da comunidade” (DEMO, 2015, p. 15).

Nessa perspectiva, Tardif (2002) sublinha um coletivo de saberes que o professor vai se apropriando e articulando, a partir de sua história de vida e socialização ao longo da vida, corrobora também Berger (2008, p.32) ao assinalar “[...] uma particularidade da profissão docente é que começamos a aprender a ser professor com o professor que temos”. Nesse sentido, os graduandos demonstraram selecionar positivamente as posturas que desejam assumir quando se tornarem professores, perfilhando concepções constantes na LDB (BRASIL, 1996) e nos teóricos que defendem a avaliação como “[...] processo permanente, formativo, diagnóstico e regulador” (CHARLOT, 2008, p. 25).

Nessa trilha de proposições, os graduandos responderam sobre as expectativas em praticar as aprendizagens sobre avaliação construídas ao longo do processo de formação inicial. Na tabela 9 estão os dados coletados junto a esses sujeitos, os quais permeiam os anseios ao refletirem sua futura atuação professoral, partindo das aprendizagens e das dificuldades enfrentadas durante o curso, as quais servirão como alicerce de suas ações.

Tabela 9 – Expectativas para aplicar as teorias sobre avaliação aprendidas durante o curso de Pedagogia na sua atividade docente.

EXPECTATIVAS EXPLICITADAS	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
Relacionadas à própria postura		
Consegui assimilar o conceito de avaliação e construir a postura mais correta para se ter durante o seu processo.	07	46,67%
Vai depender de como eu quero marcar o trajeto do meu futuro aluno. Não é fácil avaliar processual, no entanto será bem mais significativo.		
Dificuldades sempre temos, mas a expectativa é de fazer diferente.		
Eu particularmente nunca atuei em sala antes dos estágios, e avaliar requer mais que teoria, requer prática e isso eu não tenho.		
Enquanto discentes achamos tudo fácil, mas na realidade isso pode não ser tão simples assim.		
Apesar de estudarmos diversas teorias, não há nada que substitua a observação atenta do professor.		

Terei dificuldades referentes a própria cobrança que sabemos que existe nas instituições escolares.

Relacionadas ao curso

Foi visto as diferentes formas de avaliação.

Um pouco. Porque os docentes falam que as avaliações são feitas de várias maneiras, mas na prática as principais são as provas.

Sei que não é na graduação que surge o professor, e sim no dia a dia árduo da sala de aula.

Durante o curso foi visto bastante teoria e pouca prática, isso vai dificultar a minha função.

04

26,67%

Relacionadas às escolas que atuarão

Um pouco, porque a educação atual nas escolas possui uma realidade muito diferente de como vemos na faculdade.

Principalmente quando nos depararmos com salas multisseriadas.

Observamos que a escola e o professor sofrem muita pressão dos órgãos de educação nacionais, inclusive as avaliações de aprendizagens realizadas na escola, que avalia em escala nacional.

Tem também a pressão das SEMEDS, que focam apenas em números de aprovação, números esses que, na grande maioria das vezes, só são mostrados através de provas escritas.

04

26,67%

Fonte: Dados da Pesquisa (2017).

Como se observa na tabela 9, houve uma fragmentação nas respostas dos graduandos, as quais se encaminharam para expectativas relacionadas à própria postura, ao curso e também à realidade das escolas onde poderão atuar. Vale considerar as 07 (sete) respostas vinculadas à prospecção de postura por parte do graduando, as quais extrapolam o âmbito restrito do saber sistematizado, apontando para aspectos emocionais, os quais demonstram a existência de um querer dos futuros professores em assumir posturas mais coerentes com os objetivos educacionais e garantir a aprendizagem dos seus futuros discentes. Além disso, 04 (quatro) respostas apresentaram problemas referentes à situação escolar da sua região, sublinhando esbarrar nas problemáticas existentes nesses espaços.

As expectativas de praticarem as aprendizagens sobre avaliação estão relacionadas às experiências vividas no curso. Essas proposições são encontradas em 04 (quatro) respostas, dentre elas, o Graduando 14 considerou sua inexperiência docente afirmando “[...] não tenho experiência profissional na sala de aula, vivenciei os estágios solicitados no curso e sei que não é na graduação que surge o professor, e sim no dia a dia árduo da sala de aula”. Tal reflexão pode ser referendada por Neves (2008, p. 80-81) ao sublinhar “[...] a constituição docente também ocorre fora dos espaços formais, considerando as experiências e vivências do

professor na vida social e pessoal”. Porém o desafio posto aos cursos de licenciatura é “[...] colaborar no processo de passagem dos alunos de seu **ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor**. Isto é, de construir a sua identidade de professor. Para o que os saberes da experiência não bastam” (PIMENTA, 2009, p. 20, grifos do autor). Desse modo, percebem-se diversos olhares a constituição docente, os quais possibilitam novas discussões que são essenciais à formação docente.

O último questionamento feito aos graduandos refere-se às coerências e incoerências entre as teorias de avaliação evidenciadas pelos professores e as utilizadas em suas práticas. Finalmente puderam dissertar sobre as posturas avaliativas de seus docentes, evidenciando a necessidade de revisão crítica, como exposto na tabela 10.

Tabela 10 – Coerências e incoerências entre as teorias e as práticas de avaliação utilizadas pelos professores do curso

RESPOSTAS EXPLICITADAS	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
Relacionadas às incoerências		
Desconsideração das nossas críticas aos autores estudados, exigência e sobreposição dos conceitos abordados em relação aquilo que entendemos, inflexibilidade.	13	86,67%
Alguns falam para nos posicionarmos, daí quando assim fazemos estamos errados por não levar “ao pé da letra”, o dito pelo autor.		
Alguns fazem os planos de curso, porém não aplicam todos os conteúdos expostos.		
Existem professores incoerentes no sentido de passar o período levando em banho-maria e não passar nada e quando vem passar é um resumo ou uma resenha crítica e joga a nota, ou seja, não tem nenhum termo avaliativo.		
Professores que chegam à sala com o discurso que entendem as dificuldades dos alunos e que serão flexíveis. No entanto, marcam os trabalhos para determinada data mesmo quando a turma diz que vai ter dificuldade para realizar na data marcada.		
Apesar de estudarmos nas disciplinas de planejamento e avaliação da aprendizagem, várias possibilidades de avaliação da turma, alguns professores utilizavam apenas provas como forma de avaliação.		
O fato de ensinar que o correto é de uma forma, mas na prática percebo que não é.		
O fato da decoração de conteúdos de não ter uma continuidade na avaliação.		
As incoerências são quando passam doze livros para fazer uma prova com duas questões e ainda exigir quatro laudas de cada.		

É que na teoria tudo é lindo, já na prática isso não acontece.

Tudo que é aplicado deve ser repensado se realmente funcionou de fato, porém isso não acontece, não há um repensar no que foi aplicado e nem um olhar atento das especificidades da turma.

Alguns professores passam vários conteúdos, mas não passam nada para avaliar nossa aprendizagem quando chega o fim do período que passa um trabalho para apenas dar a nota.

Não aplicam os conteúdos de suas avaliações conforme foi dado.

Relacionadas às coerências

Utilizam técnicas de avaliação e ensino aprendizagem excelentes.

Outros professores utilizam muito bem suas teorias e nos levam a imaginar que é sim e é possível aprender como ensinar enquanto futuro pedagogo.

Alguns docentes buscam em suas aulas utilizar desses meios avaliativos de forma efetiva assim como é mostrado teoricamente.

05

33,33%

As coerências são quando os professores avaliam de acordo com o seu pensamento, sem exigência que o nosso pensamento seja de acordo com o seu.

O mesmo discurso da teoria eles tem sim posto em prática.

Fonte: Dados da Pesquisa (2017).

Quanto à categoria relacionada às incoerências entre as teorias e as práticas dos docentes, 13 (treze) respostas delinearam a discrepância existente no curso de Pedagogia do Campus do Sertão da UFAL. As respostas dos graduandos demonstraram uma força sensível em refletir sobre sua própria formação, o Graduando 14 assinala que “[...] tudo que é aplicado deve ser repensado se realmente funcionou de fato, porém isso não acontece, não há um repensar no que foi aplicado e nem um olhar atento das especificidades da turma”. Essa resposta representa um desafio a ser superado nos cursos de formação de professores, torna-se perceptível que em nenhuma das respostas dadas houve desrespeito com a figura do professor, buscou-se uma tentativa de serem ouvidos nos seus reclames, pois ao analisar a categoria relacionada às coerências, há uma frequência de 05 (cinco) respostas que apresentam um querer expor seu entendimento dentro do que está sendo trabalhado pelo docente.

O Graduando 13 sublinhou “[...] na teoria tudo é lindo, já na prática isso não acontece, muitas vezes os professores pregam uma coisa, mas na realidade fazem outra, ou seja, usam da forma que acham melhor avaliar”. Nesse sentido, “[...] o papel do educador, dessa forma, não seria apenas de ficar passando informações, mas de provocar no outro a abertura para a aprendizagem e de colocar meios que possibilitem e direcionem esta aprendizagem”

(VASCONCELLOS, 2005, p.76). Nessa linha de proposições, o Coordenador do Curso frisou que o professor torna-se “[...] responsável pela gestão desses dados, gerenciar a aprendizagem, gerir os encaminhamentos pedagógicos na perspectiva de replanejar, de pensar suas ações, no sentido de atingir o maior número de alunos na realização do processo de aprendizagem”.

A próxima seção contempla as concepções e as experiências tidas durante o curso e as práticas dos egressos, por meio de análise que discute a formação do pedagogo para realizar a avaliação da aprendizagem na Educação Básica.

5.3 O EGRESSO

Nesta subseção são apresentados os dados coletados por meio de entrevistas realizadas junto aos docentes egressos do curso de Pedagogia da UFAL/Sertão. Para caracterização dos entrevistados, coletou-se informações acerca dos seguintes aspectos: idade, sexo, estado civil, número de filhos, ano de conclusão do curso, tempo de atuação na docência e cidade onde mora. Essas informações estão dispostas no quadro que segue.

Quadro 5 – Características dos Docentes Egressos do Curso de Pedagogia UFAL/Sertão

Nome	Idade	Sexo	Estado Civil	Número de Filhos	Ano de conclusão do curso	Tempo de atuação na docência	Série que leciona	Cidade onde reside
Egresso 01	39	F	Solteira	02	2016	18 anos	1º Ano	Delmiro Gouveia
Egresso 02	32	F	Casada	01	2014	04 anos	Educação Infantil (4 e 5 anos)	Água Branca
Egresso 03	27	F	Solteira	00	2016	01 ano	Educação Infantil	Paulo Afonso
Egresso 04	23	F	Casada	01	2015	02 anos	Educação Infantil	Paulo Afonso
Egresso 05	25	F	Solteira	00	2014	01 ano	Educação Infantil	Delmiro Gouveia

Fonte: Dados da Pesquisa (2017).

Os dados do quadro 5 permitem observar que todas as entrevistadas são egressas do sexo feminino e estão em pleno exercício da docência, atuando, principalmente, na Educação Infantil. Outro dado é que apenas 01 (uma) possui um tempo longo de experiência docente (18 anos) e as demais estão iniciando sua atividade laboral. Das 05 (cinco) entrevistadas, 02 (duas) moram em Delmiro Gouveia e as demais em cidades vizinhas, tendo que se deslocar para irem ao trabalho. Em relação à dedicação ao trabalho, apenas a Egressa 04 possui mais de um vínculo, de forma que faz dupla jornada. Feita essas identificações, a atenção é dada

ao conteúdo da entrevista que se volta para as experiências teóricas e práticas, bem como as dificuldades dos sujeitos em sua atividade professoral, através de um roteiro contendo 09 (nove) perguntas.

A partir do processo de leitura, fez-se a análise do conteúdo das entrevistas enquanto procedimento de pesquisa “[...] no âmbito de uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento” (FRANCO, 2012, p. 10). Desse modo, encontram-se nas mensagens orais dados os quais evidenciam as concepções, as experiências teóricas e práticas de avaliação das entrevistadas. Assim “[...] as operações de comparação e de classificação implicam o entendimento de semelhanças e diferenças” (FRANCO, 2013, p. 22), utilizadas para entender a concepção e herança teórica dos sujeitos, que foram traduzidas em categorias que retratam os resultados da pesquisa. Assim elencam-se:

- predominância de conceitos de avaliação qualitativos;
- uso de diversos instrumentos e procedimentos avaliativos;
- presença de exigências e/ou regras na prática da avaliação;
- atitudes diante dos resultados da avaliação da aprendizagem;
- situações de superação das dificuldades.

Identificadas e organizadas as unidades de contexto partiu-se para análise do conteúdo dos dados coletados com as professoras egressas do curso de Pedagogia da UFAL/Campus do Sertão.

5.3.1 Predominância de Conceitos de Avaliação Qualitativos

As falas das egressas indicam que a concepção de avaliação apresenta mudanças qualitativas. Todas as respostas se encaminharam para o entendimento que a avaliação deve ser usada para promover a aprendizagem do estudante. As funções diagnóstica e processual da avaliação estão presentes nas respostas das egressas, findando na construção de narrativas que demonstram esse entendimento.

A avaliação é saber se o aluno avançou, se ele não avançou, se ele regrediu, o que precisa ser feito, até para nos ajudar e nos auxiliar, como se fosse um espelho a avaliação, pra saber se o professor está no caminho certo, se está fazendo a coisa certa e de maneira certa com esse aluno e até repensar sua prática (EGRESSA 01).

Avaliar eu acho que é você diagnosticar, é você ver como está a situação para, a partir de então, tomar outras atitudes, é aquela questão de ação, reflexão e ação (EGRESSA 02).

Para mim avaliar é analisar como o aluno está se desenvolvendo a partir das aulas que você tem ministrado, se ele apresenta um bom desempenho, é não somente aplicar as notas e sim é observar o desenvolvimento deste aluno e o que ele tem dificuldade (EGRESSA 03).

É uma ferramenta de fundamental importância para medir resultados, detectar os problemas, planejar ações e atuar em uma perspectiva de melhoria. É importante frisar que a avaliação é um processo contínuo e processual que deve acompanhar todo o trabalho pedagógico (EGRESSA 04).

Refletir, através dos registros escritos e observações diárias, as ações desempenhadas em sala, tanto do aluno como do professor (EGRESSA 05).

As egressas contemplam em suas narrativas, a compreensão de avaliação diagnóstica, formativa, as quais atendem a perspectiva qualitativa (Hoffmann, 1993; Luckesi, 2009). A Egressa 03 sublinhou que suas concepções foram aprendidas somente na universidade, já que sua experiência prática está no início. A Egressa 01 arrematou que suas aprendizagens relacionadas à avaliação decorrem de seu trabalho professoral, pois já possuía larga experiência antes de cursar a licenciatura e durante o curso pouco aprendeu. As outras 03 (três) egressas afirmaram que suas concepções se deram no estudo durante a licenciatura, bem como partindo das experiências no exercício docente, as quais foram fundamentais no processo de avaliar a aprendizagem dos seus discentes.

Nas falas, as egressas alinharam avaliação à qualidade, gestão da aprendizagem, verificação da evolução dos estudantes, no entendimento de que essas concepções rompem com o paradigma tradicional. Porém demonstraram conformismo ao falarem que a avaliação tradicional ainda permanece forte no ambiente escolar, como se não houvesse outras alternativas. Esse discernimento é evidenciado nas narrativas:

A gente tenta de alguma forma fazer com que essa teoria vista no curso, a gente reverta e trabalhe na prática, mas percebo que os colegas fazem sempre o tradicional para não gastarem, fazem só prova porque a escola só oferta isso, e não usam a criatividade (EGRESSA 01).

No Fundamental as turmas são grandes e é preciso atividades mais direcionadas individualmente, como atividade no caderno, atividades escritas

e provinhas. Até porque essas atividades e o uso do quadro para que os alunos copiem no caderno é cobrado (EGRESSA 05).

Nessa senda, as entrevistadas opinaram sobre as características de uma boa avaliação, relacionando-a ao uso de diversos instrumentos e a um acompanhamento diário, garantindo, assim, o desenvolvimento do estudante. Um aspecto interessante a ser evidenciado é que a Egressa 03, além de relatar exemplos de sua prática, voltou seu olhar para sua formação, mostrando as divergências existentes entre sofrer a avaliação e realizá-la: “[...] avaliação é quando o professor pensa em todos nós levando em consideração os particulares de cada um e buscando sempre o desenvolvimento do todo”. Para essa egressa, sua prática avaliativa está pautada na perspectiva apontada, mas afirma que não foi, assim, quando era graduanda. A narrativa da egressa incorpora-se ao pensamento de que “[...] a função dos professores é criar condições para provocar uma reação fluida e significativa com o conhecimento mediante o máximo desenvolvimento das potencialidades dos alunos” (CARBONELL, 2002, p. 110).

Mais uma vez, as narrativas das egressas se mostram afinadas com os paradigmas avaliativos permanente, formativo, diagnóstico (HOFFMANN, 1993; CHARLOT, 2008; LUCKESI, 2009), embora confirmem a predominância de instrumentos e formatos tradicionais na universidade e em seu campo de trabalho. Nessa esteira de proposições, o depoimento da Egressa 04 traz a importância da postura dos professores, chamando atenção para o modo como eles lidam e anunciam as provas. Para esta egressa deve-se ter cuidado ao falar com os discentes, pois “eles têm medo da palavra prova ou avaliação, é preciso mediar a situação considerando que avaliar é um “mal” necessário”. Esteban (2003, p. 10) sublinha “[...] É. Talvez a avaliação seja um ‘mal necessário’”. A autora assinala a avaliação como ação indispensável ao processo de escolarização a qual continua sendo um tema polêmico e afirma ser necessário “[...] repensar o processo de avaliação e agir no sentido de criar/consolidar práticas pedagógicas democráticas” (ESTEBAN, 2003, p. 11).

Nesse diapasão, Moretto (2010, p. 116) reflete sobre a representação da prova para professores e estudantes “[...] se para o professor gera ansiedade, podemos imaginar o que representa para os alunos. ‘Hora do acerto de contas’; ‘Hora da verdade’; ‘A hora de dizer ao professor o que ele quer que eu saiba’”. O autor ressalta que a avaliação deve ser coerente com a forma de ensinar. Além desses aspectos, a alegação de que a avaliação seja um “mal” necessário propicia o entendimento de que mesmo conceituando-a e entendendo-a como processo formativo, a egressa realiza a avaliação dos seus discentes em momentos bem definidos. Nesse aspecto, verifica-se que a escola sustenta as práticas tradicionais “[...] a

organização escolar do tempo e do espaço, os princípios de distribuição dos alunos entre as turmas, as próprias normas da escola – incluídas as que dizem respeito à avaliação – fomentam práticas tradicionais” (CHARLOT, 2008, p. 15). Essas práticas tradicionais são realizadas no curso de Pedagogia. Segundo o coordenador:

Recebemos muitos relatos dos alunos sobre os encaminhamentos que os professores realizam no que tange a avaliação da aprendizagem, há professores que contemplam a utilização de instrumentos mais formais de avaliação, há uma predominância por parte de alguns do uso de provas, que é uma pena. Eu acho que quanto mais experiências avaliativas promovermos, mais construiremos leituras sobre os diversos perfis dos alunos, até porque estamos inseridos num contexto, historicamente, no qual o acesso à escola se deu de maneira, em algumas situações, muito precarizadas, difícil de acesso pela perspectiva da posição geográfica, das políticas de formação de professores, das políticas de contratação, então recebemos alunos com problemas de aprendizagem gravíssimos, os quais devem ser refletidos pelos professores (COORDENADOR DO CURSO).

Desse modo, pelas narrativas, confirma-se a predominância de conceitos avaliativos qualitativos, embora as práticas ainda estejam marcadas pelos paradigmas tradicionais. Os dados coletados nas entrevistas associam a avaliação como processo que contribui para melhorar a própria prática. As egressas narraram justificativas acerca da validade dos instrumentos e procedimentos, as quais foram essenciais na construção da segunda categoria.

5.3.2 Uso de diversos instrumentos e procedimentos avaliativos

As narrativas das egressas permitem inferir que existe uma preocupação em relação ao uso dos instrumentos e sobre como proceder na prática avaliativa. Suas falas demonstram um entendimento, no qual para avaliar a aprendizagem é primordial utilizar diversos instrumentos e procedimentos para acompanhar o desenvolvimento dos estudantes. Nessa direção, Hoffmann (2001, p.108) já salientava que para acompanhar o estudante, “[...] é iniludível a necessidade da oportunização de muitas tarefas, menores, gradativas e analisadas imediatamente pelo professor. Questionários, exercícios, textos, e outras tarefas escritas são instrumentos indispensáveis em avaliação”. Nesse sentido, as entrevistadas apresentaram procedimentos que comungam com a exposição da autora:

Um exemplo que eu aprendi no curso sobre metodologia numa aula sobre Delmiro Gouveia: pegar várias fotos de vários locais aqui de Delmiro, levar para sala, fazer um jogo da memória, primeiro apresentar as imagens e dizer onde é o local e ir contando a história toda de Delmiro, e aí fazer o grupo

desenhar o lugar que mais gostou e brincar com o jogo da memória. Assim trabalhar Delmiro Gouveia, podendo trabalhar outros lugares também (EGRESSA 01).

É aquela questão de não trazer coisas prontas, mas de deixar eles criarem, você trabalha algum conteúdo, agora vamos no papel, coloque o que vocês entenderam, demonstrem através de desenhos, de... em rodas de conversa, perceber nas falas deles o que realmente ficou, o que eles realmente aprenderam, sobre aqueles conteúdos que foram trabalhados (EGRESSA 02).

É a avaliação diária, é depois quando chegar em casa, anotar, o aluno X ele teve dificuldade nesta questão então vamos rever (EGRESSA 03).
Tarefas diárias, porque posso acompanhar o aprendizado deles (EGRESSA 04).

Atividades interativas, que envolvam a formação de grupo e a articulação deles para desenvolver a atividades. Atividade que permita todas as crianças colocarem a mão na massa, ou seja, construir algo, mas sendo cada um em sua cadeira, é mais proveitoso (EGRESSA 05).

Esses resultados apontam que as egressas usam os instrumentos de avaliação como mecanismo de acompanhamento da aprendizagem dos estudantes. Não apareceram nas narrativas das entrevistadas encaminhamentos de uma avaliação baseada somente na atribuição de notas. Uma das entrevistadas expôs o uso da prova como adequado à realidade onde trabalha, mas frisou que a usa em comunhão com outros instrumentos e procedimentos, possibilitando “[...] o abandono da classificação dos conhecimentos já consolidados, e a busca dos processos emergentes, em construção, que podem anunciar novas possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento” (ESTEBAN, 2003, p. 19). Um aspecto evidenciado nas narrativas das egressas foi a unanimidade em afirmar que muitas de suas práticas foram aprendidas no curso de Pedagogia, principalmente nas disciplinas que trabalham a Educação Infantil. Em relação às disciplinas de Saberes e Metodologias, de acordo com as entrevistadas, as aprendizagens não foram tão significativas. A Egressa 01 afirmou que nessas disciplinas a carga teórica foi ampla, impedindo a realização de trabalhos mais práticos. Em relação a essas disciplinas o coordenador narrou:

[...] temos dificuldades nessas disciplinas, está faltando uma articulação, a maneira como as disciplinas estão organizadas não tem ajudado porque há uma carga excessiva de disciplinas no final do curso, então esses elementos acabam sendo incorporados, os professores que estão mais próximos mesmo do curso, aqueles que estão no cotidiano com estágio, trabalhando com estágio, que realiza práticas extensionistas, que trabalham disciplinas de

saberes e metodologias acabam relatando essas situações e as falas trazem elementos para pensarmos encaminhamentos para melhorar, potencializar o trabalho pedagógico e conseqüentemente favorecer a formação dos alunos, dos licenciados (COORDENADOR DO CURSO).

Ao falar dos diversos instrumentos utilizados em suas práticas avaliativas, as egressas falaram das ações realizadas com os estudantes quando apresentam dificuldades na aprendizagem de algum conteúdo. Duas egressas disseram retomar os conteúdos, explicando novamente, usando outras metodologias e formas diferentes de avaliação para tentar sanar as dificuldades. As outras 03 (três), falaram sobre o processo de avaliação da aprendizagem, afirmando ser dinâmico, não estanque e necessita da participação dos sujeitos envolvidos. A Egressa 04 sublinhou que “[...] o trabalho avaliativo é autônomo também, temos que saber pesquisar e ir atrás de estratégias que possam nos dar os resultados que esperamos”. Já a Egressa 01 assinalou: “[...] vou repensar mais a minha prática, pensar onde eu estou errando, de que forma posso trabalhar melhor e aí vou sentar, refletir e tentar mudar a estratégia”. Um dado importante foi exposto pela Egressa 03 ao afirmar que o professor deve refletir todas as situações relacionadas ao estudante, como os aspectos sociais e psicológicos, bem como os relacionados a si próprio, o que faz dessa percepção um espaço para reflexão da própria prática.

[...] é o momento de parar e refletir onde está o problema para poder buscar melhorar uma atividade, uma forma, uma brincadeira que utilize em sala de aula que surta efeito... (pausa) aquela atividade eu não vi bom desempenho. E o problema está no aluno? Porque eu não estou considerando se ele está num dia bom ou o problema está em mim também que não estou chegando disposta. É um momento de reflexão, analisar onde está o problema (EGRESSA 03).

A narrativa da Egressa 03 expressa a reflexão de sua ação, em que “[...] a reflexão ativa a memória e ajuda a comparar nossa experiência presente com a passada [...] a revisar a mudar nossas práticas – porque reflexão é também experiência” (CARBONELL, 2002, p.112) e mais adiante o autor afirma:

A formação permanente mais sólida e frutífera é a que se aprende a partir da reflexão sobre as práticas inovadoras; aquela que obriga a modificar as propostas originárias sobre as concepções de ensino e aprendizagem, em que a vivência produz reflexão e esta se apóia na vivência; e que, por fim, comporta uma mudança pessoal, ideológica e profissional (CARBONELL, 2002, p. 112-113).

As narrativas relacionadas aos instrumentos e procedimentos vivenciados pelas egressas permitiram a identificação da categoria definida pela forma como orientam as práticas avaliativas.

5.3.3 Presença de exigências e regras na prática da avaliação

Os dados indicam que há um arsenal de exigências e regras nas práticas avaliativas dos docentes na universidade os quais foram rememorados pelas egressas quando expuseram seu trabalho na Educação Básica, diante das vivências universitárias e da realidade a qual as obrigam a agir muitas vezes contra suas próprias concepções. Foi deflagrado pelas entrevistadas que mesmo ao avaliar continuamente e conhecer o desenvolvimento dos discentes, ainda, assim, são obrigadas a realizar provas no final de cada unidade. A Egressa 01 frisou que se não faz provas, recebe reclamações dos pais. Essa realidade é sublinhada por Charlot (2013) ao afirmar que mesmo a escola permanecendo com modelo tradicional e tendo professores com práticas construtivistas “[...] que mobiliza os seus alunos em pesquisas, desenvolve projetos, pratica uma avaliação formadora, diagnóstica e reguladora. E, no final do mês, do semestre ou ano, a sua diretora lhe pede... a nota dos alunos (CHARLOT, 2013, p. 115).

As egressas, ao rememorarem as vivências no curso, expressaram narrativas importantes, assinalando que na universidade, desde os períodos iniciais, foram solicitadas a realizar trabalhos escritos orientados pelos docentes, os quais exigiam o cumprimento das normas da Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT), mesmo quando diziam não saber do que se tratava. Podemos confirmar essa realidade em 02 (duas) narrativas:

O professor pede, ele pode até passar e cobrar as regras da ABNT e tudo, mas a gente não tem esse auxílio, tanto é que uma falha do curso é que nem a disciplina Metodologia tivemos para aprender normas da ABNT (EGRESSA 01).

Então éramos avaliados por meio de seminários e de trabalhos escritos como artigos, resenhas críticas. Muitas vezes não tínhamos o domínio por conta, penso eu, de não ter visto isso durante a nossa Educação Básica mesmo. É... (pausa) falo isso porque vim de escola pública e não tive o contato com esse tipo de trabalho, resenhas críticas, artigos, e outros. Quando chega à universidade isso não é levado em consideração. O professor pede, ele pode até passar regras da ABNT e tudo, mas não temos esse auxílio, tanto é que uma falha do curso é que nem a disciplina Metodologia tivemos, para aprender normas da ABNT. Essa aprendizagem se

deu porque um ou de outro professor que quis nos avaliar. Mas uma falha foi com relação a isso, de trabalhos como esses que eu acabei de citar, não tivemos ajuda e ficávamos um ajudando o outro pra ver como era pesquisar na internet, como se faz um artigo, como se faz uma resenha, um TCC. As dúvidas ficam por conta de toda essa defasagem desde a educação básica até mesmo na universidade com relação a essas lacunas que foram deixadas. (EGRESSA 03).

Essas falas revelam problemas vivenciados pelas egressas, principalmente, no início do curso, na produção dos trabalhos escritos. Embora a Egressa 03 tenha afirmado que sejam dificuldades oriundas da educação básica, levando os estudantes à universidade com muitas fragilidades em relação à produção de trabalhos escritos, é na formação inicial que tais aprendizagens devem ser alicerçadas, quando não ocorrem, o conhecimento se torna artificial, mera informação que será logo esquecida “[...] tanto em relação à formação das crianças e jovens quanto à formação de professores, importa [...] ganhar elementos conceituais para a apropriação crítica da realidade” (LIBÂNEO, 2011, p. 87). Desse modo, os conhecimentos devem ser construídos ao longo da vida escolar, aprofundados e ampliados nos cursos superiores.

A Egressa 03 evidenciou a capacidade dos estudantes em compartilhar o conhecimento, expresso como “um ajudava o outro”, destacando a educação como construção a qual exige autonomia e participação coletiva. Em relação às regras impostas pelo sistema ou pela rede escolar, a Egressa 04 reconhece a falibilidade da prova e afirma: “não tenho autonomia no avaliar, sempre pesquiso outras formas para além das provas, mas sempre é imposta a realização delas”.

Nessa direção, a exigência de regras evidenciada pelas egressas está presente também no processo de formação inicial, como escreveram os graduandos:

[...] em algumas disciplinas, os professores realizavam as provas de forma muito opressora. Em alguns desses momentos não poderíamos ir ao banheiro sozinhos, tínhamos que estar acompanhados por algum bolsista da disciplina. Também tínhamos que praticamente decorar as ideias teóricas dos autores, pois qualquer alteração de palavra que indicasse a nossa interpretação sobre a ideia do teórico, não eram consideradas como resposta esperada pela avaliação. Porém esses momentos aconteciam em poucas disciplinas (GRADUANDO 08).

O professor exigiu mais de quatro laudas de resposta para uma só pergunta (GRADUANDO 11).

Para as egressas, muitas regras e exigências devem ser superadas ou repensadas, porém, defendem um lado positivo em se ter regras nas atividades escolares. A Egressa 05 narrou que existiam muitas regras quando era estudante, mas que na prática professoral tornou-se mais visível: “a partir das regras busco controlar a turma, a fim de que todos possam aprender, dando atenção também as diferenças individuais” (EGRESSA 05). Essas afirmações clarificam a importância da presença das regras, identificam que devem estar de acordo com as especificidades da instituição e do nível de ensino, bem como, devem ser avaliadas e aperfeiçoadas ou, até, modificadas, se necessitar, sempre visando à melhoria da aprendizagem e da formação do professor.

Os dados ora projetados nos revelam a importância de melhorar as práticas, bem como do uso consciente de regras e de exigências no processo avaliativo. Charlot (2005, p. 77) já afirmava que “[...] é o mestre que tem o saber e o poder, mas é o aluno que detém a chave última do sucesso ou do fracasso do ato pedagógico”. Nesse sentido, o coordenador frisou:

A avaliação permite a promoção desses encaminhamentos, dessa leiturização, sobre os saberes e os fazeres da escola, sobre os saberes e os fazeres docente, sobre os fazeres, saberes e os aprenderes dos discentes, sobre os fazeres e saberes da gestão da escola. Então, eu acho que a partir do momento que entendermos a avaliação com essa perspectiva, acho que é essa a nova missão, pensar que o curso promova essa sensibilização, promova essa reflexão e que esses alunos se sintam encorajados a chegar na escola básica e proceder novos encaminhamentos (COORDENADOR DO CURSO).

Os dados coletados que tratam do modo como os egressos fornecem a devolutiva das avaliações, permitiu a formação de mais uma categoria, cujo objetivo foi evidenciar se essa ação está condicionada a uma avaliação processual e proporciona melhoria na aprendizagem dos discentes.

5.3.4 Atitudes diante dos resultados da avaliação da aprendizagem

Nas respostas das egressas prevaleceu a afirmativa de que após a realização dos processos avaliativos, fornecem aos estudantes pareceres apontando os pontos positivos e o que precisam melhorar, como mostram as narrativas:

Então, é mais assim, eu digo o que ele está aprendendo, o que da próxima vez pode melhorar, nós tivemos um projeto de leitura e escrita, então

trabalhamos a escrita na sala de aula, a leitura e depois fomos para prática apresentar os contos, teve a dramatização, e aí eu fui explicar, olhe teve gente que se comportou assim e assim, a gente vai dizendo, no dia a dia, que isso aí é automático... olhe, foi feito dessa forma, da próxima vez tem que ser assim, vocês tem que ter cuidado. Então é dessa forma, a orientação é presente no dia a dia, não se trata de uma coisa extraordinária. Por exemplo, a gente tem que dizer o que deu certo e o que não deu e o que precisa melhorar, sempre tem que ter isso do professor com o aluno (EGRESSA 01).

Sim, porque toda vez que tem uma tarefa, tem uma brincadeira a gente vai depois sentar e discutir, por exemplo, quando é um desenho apresentar o que é, o que o aluno quis mostrar com esse desenho. E aí a criança vai falando o que ela quis, porque às vezes, nós, adultos, olhamos para o desenho de uma criança e fazemos nossas considerações, mais aí enquanto ele fala, vou percebendo como ele está se desenvolvendo. Eu sempre gosto de fazer assim nas atividades. Vamos sentar e agora discutir sobre aquela atividade e aí eu vou percebendo e também eu estou dando a oportunidade deles demonstrarem o que eles aprenderam (EGRESSA 02).

Acredito que sim, porque sempre que realizo atividades exponho nas paredes da sala de aula pra que os alunos vejam que são produções deles e para sentir que fazem parte do ambiente, que se torne um ambiente aconchegante, tanto é que quando chegam pessoas novas na turma, as crianças correm para mostrar as produções com bastante entusiasmo, o que fizeram, como fizeram, o que colocaram, o que aprenderam diante dessas atividades, por exemplo: olha tia (porque é muito forte ainda o tia nas escolas de educação infantil). Tia olha a letra U, então isso é em retorno do que foi visto do conteúdo que foi visto em sala de aula, não por ser uma escola, uma sala de educação infantil no qual leciono que não devemos trabalhar conteúdos. Os conteúdos devem estar embutidos nas atividades que são realizadas e então acredito sim, que e eu faço, dou esse retorno para os alunos (EGRESSA 03)

Através da correção das atividades, exposição de suas produções em murais e de jogos. Uma vez fiz o jogo dos encontros vocálicos com todos em círculo depois de terem feito uma prova, foi interessante por que à medida que iam jogando, eu ia lembrando as questões da prova e de como deveria ser (EGRESSA 04).

Sim. Eu falo onde eles erraram, corrijo as provas com eles, faço uma revisão oportunizando eles aprenderem e mostro pra eles onde eles devem melhorar (EGRESSA 05).

Nessas respostas, o indicativo é de que no trabalho docente, as egressas estão atendendo paradigmas avaliativos formativos, pois mesmo quando afirmam usar a prova como instrumento avaliativo, buscam dar um peso menor ao seu valor, indo muitas vezes na contramão das exigências institucionais. Desse modo, o tratamento respeitoso que as egressas demonstram com seus discentes, a partir das narrativas ora transcritas, confirmam “[...] a

condução pedagógica do professor que disporá de práticas de ensino intencionais e sistemáticas de promover o ensinar a pensar” (LIBÂNEO, 2011, p.31). Assim, a ação de dar um parecer, ao finalizar as atividades, confirma o compromisso assumido com a educação, mesmo quando as entrevistadas narram que na sua graduação pouco vivenciaram tal atitude por parte dos professores. Essa realidade é verificada nas respostas dos graduandos:

Somente alguns devolvem as avaliações e pouquíssimos deles discutem sobre os resultados obtidos. Já passei por situações de receber o boletim pelo sistema eletrônico (sie web) e não ter a possibilidade de conversar com o professor sobre a nota obtida. (GRADUANDO 01).

Alguns não queriam nem devolver e nunca falavam o porquê da nota, tinha que se conformar com a que eles colocavam no sistema e pronto (GRADUANDO 04).

Outros nem a prova entregavam, postavam apenas as notas no sistema (GRADUANDO 08).

No fazer assumido pelas egressas, demonstram a capacidade de promover uma avaliação para melhoria da aprendizagem dos estudantes, labutando para auxiliá-los a se tornarem sujeitos críticos, capazes de compreender e transformar a realidade na qual estão inseridos, incorporando a postura de “[...] o professor não é um mero executor e sim um intelectual capaz de tornar sua prática objeto de investigação, estudando e problematizando o que deu certo em uma turma, o que não deu, diante das exigências da aprendizagem” (BERGER, 2008, p. 33). Evidencia-se ademais, que as egressas tiveram indicativo teórico durante o curso ao ponto de identificarem e não reproduzirem na seara prática essa falha de alguns professores durante tempo acadêmico.

Outros pontos podem ser levantados na categoria analítica sobre as atitudes diante dos resultados da avaliação da aprendizagem. Inicialmente, o fato de que as egressas foram estudantes de escola pública, trouxeram nas narrativas os momentos vivenciados nos tempos de infância, o gozo que sentiam ao ir à escola, as brincadeiras nos recreios e do sentimento pela escola, que apesar de não ter mudado em sua estrutura, mudou em vida. Nesse sentido, as egressas deixaram em evidência remeterem-se a posturas de muitos professores, os quais puderam conviver no contexto educativo e, catando de um e de outro, constroem seus saberes e melhoram suas práticas. Nesse debate, vale trazer a seguinte narrativa:

[...] porque essas falas, esses discursos revelam encaminhamentos que precisamos construir no sentido de fazer com que o curso tenha essa pertinência mesmo, com o local onde ela está inserida e com os anseios que a rede, que as escolas, que os sistemas de ensino aqui do alto sertão alagoano tem em relação à expectativa da formação de professores, especialmente aqui da UFAL, que esses dados cheguem no sentido de poder utilizá-los como objeto de reflexão pra novos encaminhamentos em nossas práticas (COORDENADOR DO CURSO).

Identifica-se nas falas das egressas os fracassos, que acontecem no dia a dia da escola, mas as atitudes de superação podem e devem ocorrer com muita força no espaço escolar. Essas preocupações nos levam à criação da última categoria a ser analisada, a qual findará a presente seção.

5.3.5 Situações de superação das dificuldades

Uma narrativa dita por uma das egressas já seria o bastante para a análise sobre a questão da presente pauta: “Já chegou aluno no reforço com questões de matemática que eu não soube responder, eu tenho até vergonha” (EGRESSA 03).

Tal depoimento não é aqui exposto para concordar com Durham (2008), que no Brasil os cursos de licenciatura são fábricas de maus professores e que os cursos de Pedagogia perpetuam o péssimo ensino nas escolas, mas, sobretudo para demonstrar a coragem de uma professora sertaneja em relatar o seu labor baseado em valores de cidadania. Pimenta (2011) afirma que o caráter formativo da docência está cada vez mais sendo reconhecido na sociedade contemporânea. Em relação ao fazer em sala de aula, a autora assinala que é sustentado por um tripé “[...] da combinação entre a reprodução do que realiza em sua atuação profissional específica; as experiências pregressas, vividas enquanto aluno; e aquilo que vem sendo sedimentado por meio da própria atuação enquanto professor” (PIMENTA, 2011, p. 08).

O professor não é detentor do saber e os cursos de licenciatura, em especial o de Pedagogia, apresentam muitas fragilidades, mas têm muitas potencialidades, o que pode se verificar pelas narrativas dos sujeitos dessa pesquisa. Ao analisá-las não restam dúvidas quanto a esse aspecto, para o qual “[...] a pedagogia coloca sempre a autoeducação no horizonte da educação. O indivíduo, tendo de se tornar o que é, deve fazê-lo ele mesmo, e seu mestre pode apenas ajudá-lo a ser o que é” (CHARLOT, 2013, p.113).

Pois bem, no momento final da entrevista, as egressas relataram as dificuldades que possuem na realização de suas atividades profissionais e as alternativas que buscam para superação destas. Nesse diapasão, elencam-se algumas dessas dificuldades:

Pouca coisa eu aprendi e coloquei em prática, porque os professores falam dos autores, da teoria toda e quando a gente chega à realidade tem muitos empecilhos, tem muitas coisas que nos impedem de realizar, por exemplo, a gente vai com todo sonho, ansiedade de fazer e acontecer, mas quando chega lá na prática, a gente é cortado as pernas, tem que ser dessa forma, não é da forma que você quer, então a gente de certa forma é um subordinado, a gente segue regras, segue ordens. Eu não posso chegar à sala de aula e dizer o que eu quero e o que eu aprendi, tem que ver se aquilo que eu aprendi, se aquilo que eu quero a minha turma está preparada pra receber e se a direção está aceitando. Às vezes a gente não pode, por em prática o que aprendeu na UFAL, às vezes não dá certo, porque lá é uma coisa e aqui é outra. A gente lidar com aluno que mora num povoado distante, que precisa acordar muito cedo, que chega à sala e já está cansado, com sono, com fome, a mãe não sabe ler pra ajudar a criança em casa, às vezes a gente quer trazer um material pra trabalhar com o aluno e não tem condições. A gente se depara com tanta coisa que às vezes assusta e entristece (EGRESSA 01).

Então hoje eu sinto que eu tenho dificuldade em lecionar e avaliar nos anos iniciais do ensino fundamental, como a disciplina de matemática, de história, por conta dessa formação da universidade. A universidade não me deu uma base tão consistente pra poder saber lidar com alunos destes anos, é comparado com a educação infantil que hoje eu falo com mais propriedade, que eu tenho o maior domínio, digamos assim, acredito pra trabalhar na educação infantil. Então eu sinto essa dificuldade de avaliar e de trabalhar conteúdos dos anos iniciais do ensino fundamental (EGRESSA 03).

Outras narrativas indicam a ausência de dificuldades:

Não, eu não senti dificuldades até o momento, porque quando eu comecei atuar foi na educação infantil e eu tive ótimas referências em educação infantil em discussões na educação infantil eu não tive até hoje dificuldades. O curso de Pedagogia precisa melhorar, todo mundo precisa melhorar, mas é um curso que dá mais oportunidades do estudo do egresso de pedagogia, de estar numa sala, conseguir desenvolver um trabalho significativo, porque o curso é muito rico. Eu acredito em minha formação, como um curso rico que dá bases para você chegar numa sala de aula e você desenvolver um trabalho, questão de avaliação, de planejamento e aí ele dá pouco, mas dá pelo menos uma base na questão das outras áreas, geografia, história, então na minha avaliação é um curso que todos, todo mundo deveria fazer porque ele não é fechado numa temática numa coisa só, ele é muito amplo, dá muito norte para os estudantes seguirem, e é isso (EGRESSA 02).

Avalio que minha aprendizagem no curso de Pedagogia foi suficiente para me fazer entender que serei uma constante pesquisadora. E é isso que utilizo sempre, o ato de pesquisar. (EGRESSA 04).

Ao relatarem sobre as ações para superar as dificuldades, as narrativas das egressas afirmaram que “estudam”, “pesquisam”, “pensam” nas possibilidades de ajudar o estudante a superar suas dificuldades, pois assim estão também superando as suas. Nesse aspecto, as egressas trouxeram exemplos de uso de metodologias diferenciadas, de conversar com colegas para construir uma visão diferenciada, de buscar a superação de suas dificuldades em cursos de especialização ou aperfeiçoamento. Além das narrativas das egressas, o coordenador do curso frisou:

Então, que os professores e os futuros professores percebam esse efeito cascata que a ação dele constrói na sala de aula, vai refletir diretamente nos dados gerais e que essa ação é crítica, é reflexiva, que precisará sempre tencionar isso como perspectiva de pensar novos encaminhamentos, de referendar práticas que deram certo, porque essas práticas exitosas precisam ser melhoradas, socializadas, multiplicadas e refletidas sobre aquilo que não deu certo, porque isso é inerente na ação humana até porque lidamos como o campo da subjetividade, não temos uma fórmula certa sobre o ato de educar, temos encaminhamentos teóricos, perfis, públicos e buscaremos experimentar, inovar, proceder, testar. Então, é dentro dessa perspectiva, que esses conteúdos de avaliação promovam sempre que é preciso refletir sobre esse fazer (COORDENADOR DO CURSO).

As narrativas apresentadas nessa seção, apesar de evidenciarem os desafios na formação e na prática da avaliação partindo de processos formativos, revelaram possibilidades para desenvolvê-la. Os sujeitos participantes da pesquisa destacaram as pelejas enfrentadas pela educação formal, no ensino básico e superior, em trabalhar a avaliação de modo diagnóstico, qualitativo e formativo. Assim, ao se debruçar sobre as experiências teóricas e práticas dos concluintes e egressos do curso de Pedagogia da UFAL/Campus Sertão, a pesquisa depara-se com o vaticínio de que elas podem se configurar num marco de partida para novos rumos da educação do sertão do nordeste brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa seção regressa ao ponto de partida, justificando o início dos estudos sobre avaliação da aprendizagem e formação do pedagogo, o qual se relaciona com a experiência docente da pesquisadora ao trabalhar com a disciplina Planejamento, Currículo e Avaliação. Essa experiência proporcionou verificar os desafios postos à superação das práticas da avaliação tradicional e se encaminhar às perspectivas críticas.

Desse modo, pesquisar a universidade, seus concluintes e ir às escolas de educação básica entrevistar as docentes egressas, revestiu-se de labor árduo diante da perspectiva posta no ponto inicial em que se propôs a facear qual seria o “retrato dos saberes dos concluintes e egressos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas/Campus Sertão” no que se refere à avaliação de aprendizagem. Essa pesquisa aquilatou as vivências teóricas e práticas sobre avaliação da aprendizagem, apontando para a necessidade de práticas diferenciadas no processo de formação de professores, de modo que esses cursos repensem os fazeres docentes como eixo de formação do professor.

Numa abordagem inicial, cabe descrever o sucesso do curso em afastar dos graduandos o senso comum acerca de avaliação da aprendizagem, retirando-lhe a feição tradicional, na qual avaliar é julgar ou medir. A pesquisa prospectou que os graduandos entendem que a avaliação da aprendizagem não redonda em fiscalização, quantificação ou averiguação de pilhagem de conteúdos internalizados pelo estudante com finalidade de passar a série seguinte. Verificou-se, através dos participantes da pesquisa, que há na postura de muitos professores do curso o direcionamento em marcar a avaliação da aprendizagem como algo constante e processual, com finalidade de propiciar momentos de configuração da aprendizagem por instrumentos e métodos que têm se modernizado para que a aprendizagem possa ser legada a todos e notada como meio de o estudante solucionar as questões as quais se lhe apresentem na vida, galgando espaços sociais de forma natural e democrática.

Essa verificação conclusiva concede aos professores formadores, dados importantes para que discutam mudanças no sentido de desenvolver novas propostas no que se refere ao campo da avaliação da aprendizagem, na formação dos professores para atender o ensino básico. Evoluir para além dos instrumentos avaliativos mostrou-se condição necessária, ao se perceber dentro da pesquisa que não se pode conceber formar professores a partir de uma prática avaliativa cerceada por provas e seminários³². Restou desvelado que é preciso superar

³² Ver tabela 1.

esses paradigmas tradicionais, o que não significa extinguir esses instrumentos, mas resignificá-los, usá-los como processos e não como produto final, pois a avaliação transcende esses instrumentos meramente técnicos. Desnudou-se a avaliação como caminho que acompanha a aprendizagem do estudante, por isso deve ser refletida, revista, interpretada e se necessário, transformada, tendo em vista ser crítica, processual e formativa.

Os relatos revelaram informações as quais configuram e descrevem a realidade na academia, as particularidades e singularidades do processo de avaliação, o que possibilitou diagnosticar as vivências teóricas e práticas, alcançando assim os objetivos propostos para a pesquisa. Trazer à tona nesta dissertação os resultados coletados, permite declarar que os sujeitos participantes se posicionaram, (re) construíram uma história, definindo que no curso há problemas quanto a construção de saberes teóricos e práticos sobre avaliação, porém, para além das mazelas, existe um arcabouço de conhecimento importante construído sobre o tema, donde se verificou que os graduandos e egressos foram munidos com carga de saberes suficiente a dar criticidade sobre os erros com recursos de conhecimento para corrigi-los ou para determinarem-se de forma a não incorrerem em equívocos.

Ao longo da análise dos dados, alicerçada e questionada pelos teóricos construtores do referencial, aquilataram-se as contribuições que o curso de Pedagogia propicia aos graduandos para realização da avaliação da aprendizagem na educação básica. Os sujeitos pesquisados apresentaram muitas contradições entre o ideal e o real em avaliar a aprendizagem dos discentes. Os concluintes e egressos apresentaram posturas dos professores do curso de Pedagogia, afirmando usarem instrumentos tradicionais e não refletirem os resultados das avaliações. Essas considerações foram confirmadas pelo coordenador, que apesar de identificar práticas mais exitosas e qualitativas, reconheceu a prática tradicional em alguns colegas. O fato é que essa percepção permitiu verificar que os graduandos e egressos fazem essa diferenciação clara, reconhecendo que a aprendizagem sobre avaliação apresentou contornos técnicos, como sinônimos dos instrumentos usados no processo avaliativo, porém essas percepções contribuem para se distanciarem desse modelo e buscarem resignificar o ato de avaliar na educação básica.

Os participantes da pesquisa revelaram que as disciplinas relacionadas as teorias de avaliação contribuem mais efetivamente para a percepção e revisão de posturas tradicionais, embora tenham visto também incoerências dos próprios professores dessas disciplinas, as quais somadas às outras, verificam na prova, muitas vezes, o único instrumento de avaliação. Sem dúvidas, a prova é uma marca na formação dos pedagogos, ocupando papel principal na avaliação dos discentes na universidade e realidade fortemente presente nas escolas de

educação básica. Nesse aspecto, os dados analisados revelaram diversos usos da prova. Segundo os concluintes e egressos a prova pode ser com ou sem consulta, objetiva ou subjetiva, individual ou em dupla, em grupo, respondida em sala ou levada para casa. Observaram também as regras exigidas: fazer a prova usando caneta, proibindo o uso do lápis, número mínimo de laudas para resposta às questões, tempo programado. Esses discursos apontam que os sujeitos pesquisados aprenderam, dentro desse contraditório, que a prova não é a melhor e não pode ser a única via de acompanhar a aprendizagem dos estudantes, daí a necessidade de discutir os limites e possibilidades do uso desse instrumento nos cursos de formação de professores, garantindo uma preparação para avaliar a aprendizagem na educação básica.

Com a pesquisa foi possível descrever, partindo da ótica dos concluintes e egressos, as decisões, as ações dos professores ao obterem os resultados da avaliação. Considera-se que, durante o curso, foram avaliados com certa ênfase pelo modelo tradicional à primazia da aplicação das provas, sem haver posterior trabalho de devolutiva e discussão acerca da aprendizagem no cotejo dos resultados. Nesse aspecto, desvelou-se que muitos “não fazem nada” e seguem trabalhando a disciplina sem dar importância aos resultados, se configurando numa avaliação meramente quantitativa. Tratou-se de exemplo negativo dado pelo próprio curso, mas, não reproduzido pelos egressos, a teor dos depoimentos nesse sentido, donde se verifica que a carga de conhecimento amalhada solidificou o conceito de que essas práticas devem ser rechaçadas e revistas.

A avaliação qualitativa ultrapassa esse caráter mensurável, constituindo-se na elaboração, aplicação, correção, divulgação e, sobretudo, na tomada de decisão após refletir sobre todo esse percurso. Esse caminho deve ser refletido na formação dos professores, bem como, praticado pelos docentes no ensino superior, haja vista ser verificado pelos concluintes, egressos e pelo próprio coordenador do curso. Em relação aos egressos, mesmo partilhando dessas vivências, buscam em suas práticas professorais, se aproximar ao máximo de processos críticos na avaliação da aprendizagem e, quando necessitam, não medem esforços para superar as dificuldades, buscando melhorar as práticas com estudo e pesquisa, pois afirmaram serem esses os pilares conhecidos na universidade e transportados para o fazer professor.

Denotou-se que a postura dos docentes do ensino superior não pode se distanciar daquelas desejadas para o professor da educação básica. A LDB nº 9.394/96 determina que a avaliação seja processual, contínua e cumulativa, donde os aspectos qualitativos tenham prevalência sobre os quantitativos. Essa diretriz legal deve ser efetivada em todos os níveis de ensino, chegando inclusive ao ensino superior. Baseado nos dados coletados junto aos 21

(vinte e um) participantes é possível afirmar que os debates sobre avaliação da aprendizagem são necessários nos cursos de licenciatura, para que se formem e se tornem professores os quais tenham apropriação da finalidade da avaliação, numa perspectiva crítica e construtiva.

Com os depoimentos dos sujeitos envolvidos na pesquisa, notou-se viva a noção da importância da educação dentro do espectro da avaliação. Mais profundo ainda, verificou-se um terno respeito dos graduandos pelos professores, mesmo quando em eventuais situações haja reclames quanto a critérios e instrumentos avaliativos usados. Das palavras colhidas, foram evidenciados os pontos de questionamento aos quais logo apresentavam a solução, sendo que os graduandos apontam a contradição entre a avaliação da aprendizagem ensinada e a aplicada por alguns dos professores dentro do curso, ao tempo em que afirmam objetivamente qual seria o modo correto, mostrando um aporte de conhecimento importante, dando-lhe inequívoca criticidade fundada na sua aprendizagem sobre o tema avaliação.

Verificou-se nos diálogos, para além do arcabouço teórico, que os sujeitos internalizaram a importância do curso, sendo protetivos quanto às aprendizagens construídas nos bancos acadêmicos, mesmo eventualmente, tecendo comentários corretivos sobre alguns elementos aqui tratados. Mostrou-se, num âmbito amplo, uma deferência do coordenador, graduandos e egressos com relação à importância da existência do Curso de Pedagogia no Campus Sertão da UFAL, em que todos foram pressagiosos acerca da avaliação da aprendizagem, a qual há bons frutos, bem como, coexiste a necessidade de ressignificação e mudança de métodos por parte do curso, para que os graduandos possam em contato com o exemplo de boas práticas avaliativas e de bom conteúdo referencial teórico e prático, tornarem-se egressos os quais não reproduzam más práticas e exerçam o mister avaliativo com mecanismos tendentes a educar privilegiando o aprender dos alunos.

Apesar de a pesquisa verificar um processo lento de mudanças dos paradigmas avaliativos, é possível afirmar que o curso de Pedagogia é o espaço ideal para debatê-los, pois somente com a exposição da realidade poderá haver transformação. Esse trabalho traz considerações num retrato dos saberes dos concluintes e egressos do curso de Pedagogia da UFAL/Campus Sertão, sobre avaliação da aprendizagem, porém, finda por abarcar diversas linhas e valores educacionais interdisciplinares, afinal, avaliar a aprendizagem é ato educativo primaz. Assim, traçado esse panorama presente, espera-se seu alargamento por outras pesquisas futuras. Anseia-se que se lancem mais e melhor acerca do assunto, no sentido de que o fruto desse primeiro olhar científico redunde em mais conhecimento a fortalecer a educação no sertão.

Em fim, impõe-se firmado que a avaliação é importante ato de concretização de humanização, ao ensejo de a aprendizagem ser o maior múnus e principal escopo da própria educação, uma das vertentes dos direitos humanos de maior proeminência, caminho indissociável para a dignidade humana.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1996.

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, Demerval, et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2006.

ALMEIDA, Maria Claudice Rocha. **Saberes docentes como articuladores do diálogo em teoria e prática no ensino médio**. 193 fls. 2012. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2012.

AZEVEDO, Fernando de. **A transmissão da cultura: a cultura brasileira**. São Paulo: Melhoramentos; Brasília: INL, 1976.

BATISTA, Maria Luiza W. **O olhar do egresso sobre o curso de Letras da UFS**. 2003. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2003.

BALZAN, N. C. A voz do estudante - sua contribuição para a deflagração de um processo de avaliação institucional. In: BALZAN, N. C. & DIAS SOBRINHO, José (Orgs.). **Avaliação institucional: teoria e experiências**. 5 edição. São Paulo, Cortez, 2011.

BALZAN, N. C; SOBRINHO, José Dias (Org.) **Avaliação Institucional: teoria e experiências**. 5 edição. São Paulo: Cortez, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. Ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARROSO, Luis Roberto. Fundação Getúlio Vargas - CPDOC. “A constituição de 1988”. Disponível em < <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/constituicao-de-1988> > Acesso em: 29/06/2017.

BERGER, Miguel André. **Avaliação da aprendizagem: mecanismo de exclusão ou inclusão do aluno? Desvelando o discurso e a prática no curso de formação de professores**. São Cristóvão-SE. Editora UFS, 2005.

BERGER, Miguel André. Avaliação como mecanismo de formação da identidade profissional. In: ARAÚJO, Inês Oliveira; SOARES, Maria José Nascimento; ANDRADE, Djalma (Org.) **Desafios da formação de professores para o século XXI: o que deve ser ensinado? O que é aprendido? Relatos e ensaios**. São Cristóvão: Editora UFS, 2008.

BERGER, Miguel André. **Avaliação da aprendizagem: pressupostos teóricos, vivências e desafios**. Aracaju: J. Andrade, 2002.

BOBBIO, Norberto. **Teoria do ordenamento jurídico**. 13. ed. (tradução de Maria Celeste C. J. Santos). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004.

BRASIL. Lei nº 4024/1961. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb. (Acesso em: 20/06/2016).

BRASIL. Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb. (Acesso em: 20/06/2016).

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb. (Acesso em: 20/06/2016).

BRASIL. Resolução do CNE/CP Nº 1 de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp0106.pdf> (Acesso em: 20/06/2016).

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007 / Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: Inep, 2009.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br/pdf/0_BNCC-Final_Apresentacao.pdf. (Acesso em: 29 jun. 2017).

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer do CFE nº 102 de 09 de junho de 1962. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf> (Acesso em: 20/06/2016).

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer do CFE nº 207 de 14 de abril de 1966. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf> (Acesso em: 20/06/2016).

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer do CFE nº 360/1974. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf> (Acesso em: 20/06/2016).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer do CNE/CEB nº 05/1997. Proposta de regulamentação da Lei 9.394/96. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf> (Acesso em: 20/06/2016).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer do CNE/CEB nº 12/1997. Esclarece dúvidas sobre a Lei 9.394/96, em complemento ao parecer CEB nº05/97. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf> (Acesso em: 20/06/2016).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução do CNE/CP nº 02 de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf> (Acesso em: 20/06/2016).

BRASIL. Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://planalto.gov.br/arquivos/pdf> (Acesso em: 27/06/2016).

CAPES - Banco de Teses e Dissertações – Informações quantitativas – Áreas do Conhecimento, IES e Programas, 2016. Disponível em <http://capes.gov.br>. (Acesso em: 11 de julho de 2016).

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva**, artigo a artigo. 18 ed. atualizada e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica: para uso dos estudantes universitários**. 2ª edição. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1978.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Tradução Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, Bernard. A avaliação na escola Brasileira hoje: um conjunto de contradições. In: CRUZ, Maria Helena Santana (org.) **Pluralidade de Saberes e territórios de pesquisa em educação sob múltiplos olhares dos sujeitos investigadores**. São Cristóvão: Editora UFS, 2008.

CRUZ, José Marcos de Oliveira. **Produção de subjetividade no processo de ensino-aprendizagem de alunos de graduação: novas formas de ser e de aprender na era da informação**. 133 fls. 2006. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Cidadania republicana e educação: governo provisório do marechal Deodoro e Congresso Constituinte de 1890-1891**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CYSNE, Diogo. Constituição de 1967, Infoescola - História do Brasil. Disponível em <<http://www.infoescola.com/historia-do-brasil/constituicaode-1967/>> Acessado em 29/06/2017.

DIAS, Juliana da Silva. **Avaliação externa de cursos de graduação a distância: perspectivas e desafios**. 124 fls. 2013. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes, Aracaju/SE, 2013.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípios científicos e educativo**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: Rarões e avanços**. – 23. ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 111^a ed. Campina, SP: Autores associados, 2015.

DEMO, Pedro. **Teoria e prática da avaliação qualitativa**. Temas do 2º Congresso Internacional sobre Avaliação na Educação. Curitiba, Paraná, 2004. p. 156-166.

DURHAM, Eunice. Fábrica de maus professores. In: **Revista Veja**. Edição 2088 – de 26 de novembro de 2008, disponível em www.veja.com.br e www.schwartzman.org.br/sitesimon. (Acesso em 30 de junho de 2017).

ESTEBAN, Maria. T. Avaliação: momento de discussão da prática pedagógica. In: GARCIA, R. L. (org.) **Alfabetização dos alunos das classes populares**. São Paulo: Cortez, 1997.

ESTEBAN, Maria. T. Avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, Maria. T. (org.) **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. **Miniaurélio Século XXI Escolar: O minidicionário da Língua Portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

FILHO, Luciano Mendes de Faria. Instrução Elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane M; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cynthia G. (orgs). **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. 2 reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

FIRME, T. **Avaliação: tendências e tendenciosidades**. Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v. 1, n. 2, p. 5-12, jan./mar., 1994.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Série Pesquisa, v.6. 4. ed. Brasília, Liber Livro, 2012.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. **Cadernos de pesquisa** (74), agosto 1990. Fundação Carlos Chagas.

FREITAS, Helena C. L. **Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização**. Educ. Soc. [online]. Set/dez. 2003, vol. 24, nº85. p. 1095-1024. Campinas – SP. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> (acesso em 30 de maio de 2017).

FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

FREIRE, Américo. FGV. CPDOC “A constituição de 1946”. In. Entre dois Governos. 1945-1950. **Vargas 1951-1954**. Dossiê, 2017. Disponível em <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas2/artigos>> (Acesso em: 29 de junho de 2017).

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipinas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos**. São Paulo: Cortez, 1993.

FURLAN, Maria Ignez Carlin. **Avaliação da aprendizagem escolar: convergências, divergências.** São Paulo: Annablume Editora 2007.

GARCIA, Regina; ALVES, Nilda. Sobre formação de professores e professoras: questões curriculares. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (organizadores). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo.** São Paulo: Cortez, 2012.

GATTI, Bernardete A. **Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações.** EccoS Revista Científica, vol. 4, núm. 1, junho, 2002, pp. 17-41 Universidade Nove de Julho, São Paulo, Brasil. Disponível em <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71540102>> (Acesso em 29/06/2017).

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas.** In: Revista Edc. Soc., v.31 nº113. p.1355-1379. Campinas, SP, out-dez. 2010.

GUIMARÃES, Ulysses. O histórico discurso de Ulysses Guimarães na assembléia nacional constituinte em 05 de outubro de 1988. Perfis parlamentares. 2. ed. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados, Brasília: Edições Câmara, 2012.

HADJI, Charles. **A avaliação desmistificada.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFMANN, J. **Avaliação mitos & desafios: uma perspectiva construtivista.** Porto Alegre: Mediação, 1991.

HOFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à Universidade.** Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

HOFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho.** Porto Alegre: Mediação, 2001.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. Delmiro Gouveia (AL). In: ENCICLOPÉDIA dos municípios brasileiros. Rio de Janeiro: IBGE, 1957. v. 19. p. 44-47. Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv27295_19.pdf. (Acesso em: 09 de março de 2016).

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas;** Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri – Porto Alegre: Artmed, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê? – 12. ed.** São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **A prática pedagógica de professores da escola pública.** Dissertação de Mestrado. São Paulo, PUC-SP, 1984.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Adriana Oliveira. **Avaliação escolar: julgamento ou construção?** 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem na escola. In: LIBÂNEO, José Carlos (org.) **Temas de Pedagogia: Diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares Comunicações e Eventos, 2003.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1998.

LUDKE, Menga; SALLES, Mercedes M. Q. P. Avaliação da aprendizagem na educação superior. In: LEITE, Denise; MOROSINI, Marília. **Universidade Futurante: produção de ensino e inovação**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MARCHELLI, Paulo Sérgio. Expansão e qualidade da Educação Básica no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 561-585, maio/ago. 2010.

MATSUKAWA, Ricardo. Enem 2014: apenas 250 pessoas tiveram nota máxima na redação. **Revista Veja**, edição de 13 de janeiro de 2015. Disponível em: Veja.abril.com.br/noticia/educacao/enem-2014 (Acesso 13/08/2015).

MELLO, Celso Antônio Bandeira de. **Conteúdo jurídico do princípio de Igualdade**. 4. Ed. São Paulo: Editora Malheiros, 2005.

MÉNDEZ, J. M. A. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MOREIRA, J. M. **Questionários: Teoria e prática**. Coimbra: Almedina, 2004.

MORENO, Stella Serrano de. **La evaluación del aprendizaje: dimensiones y prácticas innovadoras**. Educere, vol. 6, núm. 19, octubre-diciembre, 2002, pp. 247-257. Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.

MORETTO, Vasco Pedro. **Construtivismo: a produção do conhecimento em aula**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. 9. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. Unesco/Editora Cortez: 2003.

MUNHOZ, D. G. **Economia aplicada**: técnicas de pesquisa e análise econômica. Brasília: Universidade de Brasília, 1989.

MURASSE, Celina Midori. **A educação no processo de organização e consolidação do império do Brasil**: o pensamento de Bernardo Pereira de Vasconcellos (1795-1850) e de Zacarias de Góes Vasconcellos (1815-1877). Disponível em: <http://www.histedebr.fae.unicamp.br> (Acesso em 23 de outubro de 2016).

NASCIMENTO, Dalva R. C. do. O profissional pedagogo: desafios e perspectivas. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.) **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

NASCIMENTO, Marilena Batista da Cruz. Iniciação Científica e seus impactos na formação acadêmica superior: Um estudo de caso em Sergipe (1995-2008) 196 fls. 2011. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes, Aracaju/SE, 2011.

NEVES, Isabel Cristina. **Avaliação da aprendizagem**: concepções e práticas de formadores de professores. Guarapuava: Unicentro, 2008.

NÓVOA, António. **Profissão: professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, R. P; ADRIÃO, T. (Org.) **Gestão, financiamento e direito à educação**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2002.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos de 10 de dezembro de 1948. Paris, 1948.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 16. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2010.

PEDROSO, André Pereira. O ensino de matemática na formação dos egressos de curso de Pedagogia. In: ALMEIDA, Benedita... [et. al]. **A formação do Pedagogo**: para a educação básica e a docência nas áreas de conhecimentos específicos. São Cristóvão: Editora UFS, 2012.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. – Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 11. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.22, n.2, p.72-89, jul-dez. 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. Mesa-redonda: por uma pedagogia de formação de professores – embates conceituais e crítica das políticas atuais. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido, LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 7 ed. – São Paulo: Cortez, 2004.

POLI, E. C. Elementos da avaliação em larga escala e da aprendizagem no ensino superior. In: OLIVEIRA, D. E. M. B.; SANTOS, A. R. J; REZENDE, L. A. **Formação de professores e ensino**: aspectos teórico-metodológicos. Londrina: UEL, 2011.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. São Paulo: Cortez & Moraes, 2000.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Bruno Oliveira. **Viver, aprender e ensinar**: Dialogando com professores de História sergipanos sobre formação inicial e experiência vivida. 69 fls. 2015. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes, Aracaju/SE, 2015.

SANTOS, Clóves Roberto dos (org.) **Avaliação educacional**: um olhar reflexivo sobre sua prática. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação**: por outra política educacional. 5. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2004.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: Primeiras aproximações. Campinas – SP: Autores Associados, 2000.

SELLTIZ, Claire. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. 2. ed. São Paulo: Herder, 1972. (Coleção ciências do comportamento).

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Formação de professores e os conhecimentos teóricos sobre a docência. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (org.) **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Roberto da; CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro A. **Metodologia Científica** – 6ª. ed. Editora: Pearson Education-Br, 2007.

SORDI, Mara Regina L. de. Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não? In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (org.) **Temas e textos em metodologia do Ensino Superior**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

SOUZA, A.R.D. **Os caminhos da produção científica sobre a gestão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 13-39, jan./jun. 2006.

SOUZA, Denize da Silva. **A relação com o saber**: professores de matemática e práticas educativas no Ensino Médio. 194 fls. 2009. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2009.

SOUZA, Katya dos Santos G; STEFFEN, Heloisa Helena. Tecnologias Educacionais e Avaliação: tecendo concepções e ações. In: SANTOS, Clóves Roberto dos (org.) **Avaliação educacional**: um olhar reflexivo sobre sua prática. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

STUFFLEBEAM, D; SHINKFIELD, Anthony J. **Evaluación sistemática**: guía teórica y práctica. Barcelona: Ediciones Paidós, 1995.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. In: **Revista Brasileira de educação**. nº 13. Jan-abril. Rio de Janeiro, 2000.

TENÓRIO, Robinson Moreira; VIEIRA, Marcos Antonio (Org.) **Avaliação e sociedade**: a negociação como caminho. Salvador: EDUFBA, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Resolução 09/2017/CONEPE** aprova alterações no Regimento do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe – UFS, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas – Campus Sertão**. Maceió: UFAL, 2014. Disponível em: <<https://www.ufal.edu.br/documentos>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Estatuto e Regimento Geral da Universidade Federal de Alagoas – Campus Sertão**. Maceió: UFAL, 2006. Disponível em: <<https://www.ufal.edu.br/documentos>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Transparências – Institucional – Documentos - Relatórios. Maceió: UFAL, 2016. Disponível em: <<https://www.ufal.edu.br/transparência/documentos>> (Acesso em: 10 de junho de 2016).

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação**: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 16. ed. São Paulo: Libertad, 2005.

VIANNA, Heroldo Marelim. **Pesquisa em educação**: a observação. Série Pesquisa em Educação, v.5. Brasília: Plano Editora, 2003.

VIANA, Marta Loula Dourado. **A relação teoria e prática na formação do licenciado em pedagogia: um estudo crítico da formação do professor reflexivo-pesquisador na**

proposta do curso de pedagogia da UNEB. 212 fls. 2011. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2011.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Desejos de reforma:** legislação educacional no Brasil – Império e República. Brasília: Líber Livro, 2008.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Política educacional no Brasil:** introdução histórica. Brasília: Editora Líber-Livro, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE – UFS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
Cidade Univ. Prof. José Aloísio de Campos Av. Marechal Rondon, s/n, Jd. Rosa Elze São Cristóvão/SE CEP
49100-000

APÊNDICE I – CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR

São Cristóvão SE, ____ de _____ de 2016.

Senhor (a) _____

Por meio desta apresentamos a mestrandia **MARIA LENILDA CAETANO FRANÇA**, aluna do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS), devidamente inscrita sob matrícula nº 201611007394 nesta Instituição de ensino, que está realizando a pesquisa intitulada “**A Formação Docente para Avaliação da Aprendizagem: Um Retrato dos Saberes dos Concluintes e Egressos do Curso de Pedagogia da UFAL/Campus Sertão**”. O objetivo do estudo é descrever no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, com especificidade para o Campus do Sertão, as aprendizagens teóricas e práticas sobre avaliação ofertadas no processo de formação, assimiladas pelos graduandos e utilizadas nas práticas desenvolvidas pelos egressos. Na oportunidade, solicitamos autorização para que realize a pesquisa através da coleta de dados, aplicando questionário aos graduandos do 8º Período do Curso de Pedagogia e realizando entrevista com o coordenador do curso supramencionado.

Informamos que o caráter ético desta pesquisa assegura a preservação da identidade das pessoas participantes.

Uma das metas para a realização deste estudo é o comprometimento da pesquisadora em possibilitar aos participantes o retorno dos resultados da pesquisa. Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, em forma de pesquisa, preservando sigilo e ética, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que será assinado pelo participante. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Agradecemos sua compreensão e colaboração no processo de desenvolvimento desta profissional e da iniciação à pesquisa científica nesta região. Em caso de dúvida, solicitamos procurar a coordenação do PPGED/UFS pelo telefone: (79) 3194-6759 ou pelo e-mail: ppged.ufs@gmail.com.

Atenciosamente,

.....
PROF. Dr. Alfrancio Ferreira Dias
Coordenador do PPGED-UFS

.....
Prof. Dr. Paulo Sergio Marchelli
Professor Orientador

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO – PROGRAD
CAMPUS SERTÃO
Rodovia AL 145, km 3, nº 3849. Bairro Cidade Universitária, Delmiro Gouveia –AL

APÊNDICE II - CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos, para os devidos fins, que autorizamos a pesquisadora Maria Lenilda Caetano França para desenvolver o projeto de pesquisa intitulado “**A Formação Docente para Avaliação da Aprendizagem: Um Retrato dos Saberes dos Concluintes e Egressos do Curso de Pedagogia da UFAL/Campus Sertão**”, sob a coordenação/orientação do Prof. Dr. Paulo Sergio Marchelli, cujo objetivo é descrever no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, com especificidade para o Campus do Sertão, as aprendizagens teóricas e práticas sobre avaliação ofertadas no processo de formação, assimiladas pelos graduandos e utilizadas nas práticas desenvolvidas pelos egressos.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento pela pesquisadora dos requisitos dos Capítulos III e IV, da Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e suas normas complementares, comprometendo-se a mesma a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo de pessoas e/ou de comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Delmiro Gouveia-AL, em ____/____/____.

Agnaldo José dos Santos
Diretor Geral da Universidade Federal de Alagoas/Campus Sertão

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE – UFS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
 Cidade Univ. Prof. José Aloísio de Campos Av. Marechal Rondon, s/n, Jd. Rosa Elze São Cristóvão/SE CEP
 49100-000

APÊNDICE III - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Ao Coordenador do Curso de Pedagogia da UFAL/Campus Sertão

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa A Formação Docente para Avaliação da aprendizagem: Um retrato dos saberes dos concluintes e egressos do Curso de Pedagogia da UFAL/Campus Sertão.

Este projeto tem o objetivo de descrever no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, com especificidade para o Campus do Sertão, as aprendizagens teóricas e práticas sobre avaliação ofertadas no processo de formação, assimiladas pelos graduandos e utilizadas nas práticas desenvolvidas pelos egressos, buscando uma compreensão da formação para avaliação.

Para tanto, será necessário o seguinte procedimento: realizar uma entrevista semi-estruturada, gravada em áudio com duração em torno de uma hora, na data e local a ser selecionado por Vossa Senhoria, com vistas a observar os seguintes aspectos: Concepções sobre os conteúdos da disciplina Avaliação da Aprendizagem no curso de Pedagogia; conteúdos referentes à avaliação ministrados no curso; finalidade destes conteúdos; descrição dos procedimentos e instrumentos utilizados no processo de avaliação com os graduandos; expectativa objetiva quanto à prática avaliativa dos egressos em sua vida profissional.

Durante a execução do projeto, não existirão riscos para se submeter à entrevista, pois sua identidade será mantida em sigilo, sendo que se justifica pelo benefício que a pesquisa trará para delinear as aprendizagens teóricas e práticas sobre Avaliação da Aprendizagem ofertadas no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas/Campus Sertão.

Vossa Senhoria será esclarecida sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar, sendo livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Também serão esclarecidos todos os requisitos éticos a serem inteiramente respeitados pela pesquisadora, de acordo com os Capítulos III e IV, da Resolução N° 466/12, do Conselho Nacional de Saúde e suas normas complementares.

A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada no Curso Mestrado em Educação da Universidade Federal de Sergipe e outra será fornecida a você. A participação no estudo não acarretará custos para você e não haverá compensação financeira.

Após ler e receber informações sobre a pesquisa:

Eu, _____ fui informado dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar. O professor orientador Dr. Paulo Sérgio Marchelli certifica-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais.

Também sei que caso existam gastos, estes serão absorvidos pelo orçamento da

pesquisa. Em caso de dúvidas poderei chamar a mestranda/pesquisadora Maria Lenilda Caetano França e o professor orientador pelo telefone (82) 99984-7786 ou o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe, sito à Rua Claudio Batista, S/N, Bairro Sanatório – Aracaju/SE.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura do Participante	Data
Assinatura do Pesquisador	Data
Assinatura do Orientador	Data

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE – UFS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
Cidade Univ. Prof. José Aloísio de Campos Av. Marechal Rondon, s/n, Jd. Rosa Elze São
Cristóvão/SE CEP 49100-000

APÊNDICE III - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Ao Docente egresso do Curso de Pedagogia da UFAL/Campus Sertão

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa A Formação Docente para Avaliação da aprendizagem: Um retrato dos saberes dos concluintes e egressos do Curso de Pedagogia da UFAL/Campus Sertão.

Este projeto tem o objetivo de descrever no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, com especificidade para o Campus do Sertão, as aprendizagens teóricas e práticas sobre avaliação ofertadas no processo de formação, assimiladas pelos graduandos e utilizadas nas práticas desenvolvidas pelos egressos, buscando uma compreensão da formação para avaliação.

Para tanto será necessário o seguinte procedimento: realizar uma entrevista semi-estruturada, gravada em áudio com duração em torno de uma hora, na data e local a ser selecionado por Vossa Senhoria, com vistas a observar os seguintes aspectos: Concepções sobre os conteúdos da disciplina Avaliação da Aprendizagem no curso de Pedagogia; conteúdos referentes à avaliação ministrados no curso; finalidade destes conteúdos; descrição dos procedimentos e instrumentos utilizados no processo de avaliação com os graduandos; expectativa objetiva quanto à prática avaliativa dos egressos em sua vida profissional.

Durante a execução do projeto, não existirão riscos para se submeter à entrevista, pois sua identidade será mantida em sigilo, sendo que se justifica pelo benefício que a pesquisa trará para delinear as aprendizagens teóricas e práticas sobre Avaliação da Aprendizagem ofertadas no curso de Pedagogia da Universidade federal de Alagoas/Campus Sertão.

Vossa Senhoria será esclarecida sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar, sendo livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Também serão esclarecidos todos os requisitos éticos a serem inteiramente respeitados pela pesquisadora, de acordo com os Capítulos III e IV, da Resolução Nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde e suas normas complementares.

A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada no Curso Mestrado em Educação da Universidade Federal de Sergipe e outra será fornecida a você. A participação no estudo não acarretará custos para você e não haverá compensação financeira.

Após ler e receber informações sobre a pesquisa:

Eu, _____ fui informado dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar. O professor orientador Dr. Paulo Sérgio Marchelli certifica-me de que todos os

dados desta pesquisa serão confidenciais.

Também sei que caso existam gastos, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa. Em caso de dúvidas poderei chamar a mestrand/pesquisadora Maria Lenilda Caetano França e o professor orientador pelo telefone (82) 99984-7786 ou o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe, sito à Rua Claudio Batista, S/N, Bairro Sanatório – Aracaju/SE.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura do Participante

Data

Assinatura do Pesquisador

Data

Assinatura do Orientador

Data

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE – UFS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
Cidade Univ. Prof. José Aloísio de Campos Av. Marechal Rondon, s/n, Jd. Rosa Elze São
Cristóvão/SE CEP 49100-000

APÊNDICE III - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Ao Graduando do 8º Período do Curso de Pedagogia da UFAL/Campus Sertão

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa A Formação Docente para Avaliação da aprendizagem: Um retrato dos saberes dos concluintes e egressos do Curso de Pedagogia da UFAL/Campus Sertão.

Este projeto tem o objetivo de descrever no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, com especificidade para o Campus do Sertão, as aprendizagens teóricas e práticas sobre avaliação ofertadas no processo de formação, assimiladas pelos graduandos e utilizadas nas práticas desenvolvidas pelos egressos, buscando uma compreensão da formação para avaliação.

Para tanto será necessário os seguintes procedimentos: realizar um questionário contendo dez perguntas, com duração prevista em torno de quarenta minutos, na data e local a ser selecionado pela Coordenação do Curso, obedecendo ao calendário para que não haja prejuízo nas atividades acadêmicas, com vistas a observar os seguintes aspectos: Concepções sobre os conteúdos da disciplina Avaliação da Aprendizagem no curso de Pedagogia; conteúdos referentes à avaliação ministrados no curso; descrição dos procedimentos e instrumentos utilizados no processo de avaliação com os graduandos.

Durante a execução do projeto, não existirão riscos para se submeter ao questionário, pois sua identidade será mantida em sigilo, sendo que se justifica pelo benefício que a pesquisa trará para delinear as aprendizagens teóricas e práticas sobre Avaliação da Aprendizagem ofertadas no curso de Pedagogia da Universidade federal de Alagoas/Campus Sertão.

Vossa Senhoria será esclarecida sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar, sendo livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Também serão esclarecidos todos os requisitos éticos a serem inteiramente respeitados pela pesquisadora, de acordo com os Capítulos III e IV, da Resolução Nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde e suas normas complementares.

A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada no Curso Mestrado em Educação da Universidade Federal de Sergipe e outra será fornecida a você. A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira.

Após ler e receber informações sobre a pesquisa:

Eu, _____ fui informado dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar. O professor orientador Dr. Paulo Sérgio Marchelli certifica-me de que todos os

dados desta pesquisa serão confidenciais.

Também sei que caso existam gastos, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa. Em caso de dúvidas poderei chamar a mestrand/pesquisadora Maria Lenilda Caetano França e o professor orientador pelo telefone (82) 99984-7786 ou o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe, sito à Rua Claudio Batista, S/N, Bairro Sanatório – Aracaju/SE.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura do Participante

Data

Assinatura do Pesquisador

Data

Assinatura do Orientador

Data

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE – UFS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
 Cidade Univ. Prof. José Aloísio de Campos Av. Marechal Rondon, s/n, Jd. Rosa Elze São
 Cristóvão/SE CEP 49100-000

APÊNDICE IV - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O COORDENADOR

TÍTULO DA PESQUISA: Formação Docente para Avaliação da aprendizagem: Um retrato dos saberes dos concluintes e egressos do Curso de Pedagogia da UFAL/Campus Sertão.

OBJETIVOS DA PESQUISA: Descrever no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, com especificidade para o Campus do Sertão, as aprendizagens teóricas e práticas sobre avaliação ofertadas no processo de formação, construídas pelos graduandos e utilizadas nas práticas desenvolvidas pelos egressos, buscando uma compreensão da formação para avaliação.

SUJEITOS: Coordenador do Curso de Pedagogia da UFAL/Campus Sertão

ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS: Concepções sobre os conteúdos da disciplina Avaliação da Aprendizagem no curso de Pedagogia; conteúdos referentes à avaliação ministrados no curso; finalidade destes conteúdos; descrição dos procedimentos e instrumentos utilizados no processo de avaliação com os graduandos; expectativa objetiva quanto à prática avaliativa dos egressos em sua vida profissional.

QUESTÕES ORIENTADORAS DA ENTREVISTA:

IDADE:	FORMAÇÃO:	TÍTULO MAIS ALTO:
TEMPO QUE ATUA COMO COORDENADOR DO CURSO		

- 1- Atuando como coordenador, como você vê a avaliação da aprendizagem e qual concepção ela ocupa no curso de pedagogia, diante da grade curricular, dos conteúdos e do Projeto Político Pedagógico?
- 2- Esta concepção está presente nas práticas dos docentes?
- 3- Como ocorre a avaliação da aprendizagem dos graduandos, em vista dos procedimentos corriqueiramente ensinados no Curso de Pedagogia?
- 4- Como é definido o processo avaliativo dos estudantes do curso e de que forma os resultados da avaliação são utilizados no desenvolvimento do trabalho pedagógico para a formação dos licenciados?
- 5- Existe alguma prática avaliativa que se destaca em relação às demais? Por quê? Quem a realiza? Como ela acontece?
- 6- Na sua opinião, o ambiente vivenciado pelo graduando do curso de Pedagogia, propicia experiências de aprendizagem sobre práticas avaliativas inovadoras? Dê exemplos.
- 7- Quais as problemáticas ligadas à avaliação da aprendizagem no interior do curso? Essas problemáticas revertem para o aprender do licenciando sobre como avaliar?

- 8- Para o Senhor, os referenciais teóricos e práticos ofertados aos graduandos os prepara para o exercício docente no que se refere aos processos avaliativos? De que forma o curso de Pedagogia se preocupa em levar os licenciandos a transcenderem os processos tradicionais de avaliação em direção aos renovadores?
- 9- Diante dos objetivos do curso na grade referente à avaliação, qual a finalidade dos conhecimentos ofertados e ministrados? Há indicativos de que estes objetivos e finalidades estão sendo exitosamente aplicados pelos egressos na vida prática de exercício do magistério? Você acha importante saber?

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE – UFS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
 Cidade Univ. Prof. José Aloísio de Campos Av. Marechal Rondon, s/n, Jd. Rosa Elze São
 Cristóvão/SE CEP 49100-000

APÊNDICE V - ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO COM GRADUANDOS

Este questionário refere-se a uma pesquisa que está sendo realizada no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, com especificidade para o Campus do Sertão, como base para minha dissertação de Mestrado em Educação em andamento na Universidade Federal de Sergipe. Dessa forma, gostaria de contar com a sua participação no preenchimento deste questionário. Desde já agradeço e reitero a importância da sua participação nesta pesquisa.

TÍTULO DA PESQUISA: A Formação Docente para Avaliação da aprendizagem: Um retrato dos saberes dos concluintes e egressos do Curso de Pedagogia da UFAL/Campus Sertão.

OBJETIVOS DA PESQUISA: Descrever no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, com especificidade para o Campus do Sertão, as aprendizagens teóricas e práticas sobre avaliação ofertadas no processo de formação, assimiladas pelos graduandos e utilizadas nas práticas desenvolvidas pelos egressos.

SUJEITOS: Graduando do 8º Período do Curso de Pedagogia da UFAL/Campus Sertão.

Idade: Sexo:

Ano de Ingresso no curso:

Naturalidade:

Local onde mora:

Experiência Profissional:

1- Trabalha? ()Sim ()Não

2- ()Na área da Educação ()Em outras áreas. Qual? _____

3- Atuação na Educação
 () na Educação Infantil
 () nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental
 () nos Anos Finais do Ensino Fundamental
 () no Ensino Médio
 () na Coordenação Pedagógica
 () outro. Especificar: _____

4- Tempo de atuação na Educação: _____

QUESTÃO 1 – Como você foi avaliado nas disciplinas que cursou ou está cursando? Escreva os instrumentos e procedimentos mais comuns: (Enumere no mínimo três por ordem de ocorrência)

QUESTÃO 2 – Você acredita que os instrumentos e procedimentos que enumerou caracterizam uma boa avaliação?

QUESTÃO 3 – Qual a melhor forma de avaliação que você já vivenciou como aluno no curso de Pedagogia? Como aconteceu?

QUESTÃO 4 – Qual a pior forma de avaliação que você já vivenciou como aluno no curso de Pedagogia? Como aconteceu?

QUESTÃO 5 – Você está satisfeito com os procedimentos de avaliação adotados pelos seus professores?

QUESTÃO 6 – O que os seus professores fazem quando uma parcela significativa da turma apresenta um desempenho ruim?

QUESTÃO 7 – Seus docentes fornecem devolutiva das avaliações? De que forma?

QUESTÃO 8 – O que você tem aprendido sobre Avaliação da Aprendizagem que em sua opinião será significativo para a sua atuação professoral?

QUESTÃO 9 – Você possui expectativas de que terá dificuldades para aplicar as teorias sobre avaliação aprendidas durante o curso de Pedagogia na sua atividade docente?

QUESTÃO 10 – Você pode apontar as coerências e incoerências que possam existir entre as teorias da avaliação ensinadas pelos seus professores e as que eles utilizam em suas práticas docentes?

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE – UFS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
 Cidade Univ. Prof. José Aloísio de Campos Av. Marechal Rondon, s/n, Jd. Rosa Elze São
 Cristóvão/SE CEP 49100-000

APÊNDICE VI - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O DOCENTE

TÍTULO DA PESQUISA: A Formação Docente para Avaliação da aprendizagem: Um retrato dos saberes dos concluintes e egressos do Curso de Pedagogia da UFAL/Campus Sertão.

OBJETIVOS DA PESQUISA: Descrever no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, com especificidade para o Campus do Sertão, as aprendizagens teóricas e práticas sobre avaliação ofertadas no processo de formação, assimiladas pelos graduandos e utilizadas nas práticas desenvolvidas pelos egressos.

SUJEITOS: Docentes egressos do Curso de Pedagogia da UFAL/Campus Sertão que atuam na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS: Concepções sobre os conteúdos da disciplina Avaliação da Aprendizagem no curso de Pedagogia; conteúdos referentes à avaliação ministrados no curso; finalidade destes conteúdos; descrição dos procedimentos e instrumentos utilizados no processo de avaliação com os graduandos; expectativa objetiva quanto à prática avaliativa dos egressos em sua vida profissional.

QUESTÕES ORIENTADORAS DA ENTREVISTA:

IDADE: ____ SEXO: ____ ESTADO CIVIL: ____ FILHOS: ____ (quantidade) ANO DE CONCLUSÃO DO CURSO: ____ TEMPO DE ATUAÇÃO NA DOCÊNCIA: ____ SÉRIE QUE LECIONA: ____ LOCAL ONDE MORA: ____

- 1- Para você, o que é avaliar? Sua concepção foi aprendida durante a formação ou ao longo da sua prática?
- 2- Para que serve a avaliação da aprendizagem e como você caracteriza uma boa avaliação? Como você avalia a formação que recebeu sobre esse tema no curso de Pedagogia?
- 3- Que atitude você toma quando parte significativa da turma apresenta um desempenho ruim? O seu curso trabalhou esses aspectos?
- 4- Qual instrumento de avaliação retrata melhor o desempenho do estudante? Da classe? No seu curso de formação essa concepção foi trabalhada?
- 5- Você está satisfeito com os procedimentos de avaliação que você adota?
- 6- Você gostaria de avaliar seus alunos de outra forma? Qual?
- 7- Você fornece devolutiva das avaliações a seus alunos? De que forma?
- 8- Quais os referenciais teóricos e práticos sobre Avaliação da Aprendizagem aprendidos no curso de Pedagogia que você utiliza em sua atuação professoral?
- 9- Faça uma avaliação das suas aprendizagens durante o curso de Pedagogia. Quais as alternativas você tem buscado para suprir essas lacunas?